

pregunto,
dialogo,
aprendo





Teléfono: 1946-0620
Fax: 1946-0655
e-mail: servicioalcliente@editorialprogreso.com.mx
e-mail: ediciones@editorialprogreso.com.mx

Desarrollo editorial: Víctor Guzmán Zúñiga
Dirección editorial: Yolanda Tapia Felipe
Coordinación editorial: Félix García Moriyón
Edición: José Antonio López Andrade
Diseño de portada: Fernando Daniel Perera Escobedo
Diseño de interiores: Miguel Ángel Monterrubio Moreno
Corrección: Gustavo Guzmán Azocar

Infancia y filosofía
(Colección Pregunto, dialogo, aprendo)

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana
Registro No. 232

ISBN: 978-607-456-188-3 *(Colección Pregunto, dialogo, aprendo)*
ISBN: 978-607-456-189-0

Impreso en México
Printed in Mexico

1ª edición: 2009

Se terminó la impresión de esta obra en noviembre de 2009
en los talleres de Editorial Progreso, S. A. de C. V.
Naranjo Núm. 248, Col. Santa María la Ribera
Delegación Cuauhtémoc, C. P. 06400, México, D. F.



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Hace más de cuarenta años surgió en Estados Unidos una novedosa propuesta educativa creada por Matthew Lipman llamada Filosofía para Niños. Implantada ya en una gran cantidad de países, dicha propuesta ha crecido en todos los sentidos, con diversas adaptaciones de acuerdo con los contextos sociales, culturales y políticos de cada uno.

Pero, aun así es posible detectar en las sucesivas adaptaciones un aire familiar, caracterizado por una permanente fidelidad a esa vinculación entre la filosofía y la infancia y también por una propuesta pedagógica que el título de esta colección quiere reflejar. "Preguntar, dialogar y aprender" constituyen las tres bases de un genuino proyecto educativo. Para este proyecto son cinco libros que ofrecen una introducción sólida y plural, contando con la colaboración de reconocidas personas en el mundo de la filosofía para niños y con niños.

Dentro de esta colección, este volumen profundiza en el concepto de infancia, un concepto que necesita ser aclarado cuando se ofrecen propuestas educativas dirigidas a esa fundamental etapa de la vida humana. La idea que tengamos de los niños, de sus capacidades y de sus posibilidades, de su específica manera de relacionarse con el mundo marca decisivamente el tipo de trabajo educativo que desarrollemos. Walter O. Kohan, profesor titular de Teoría de la Educación en la Universidad Estatal de Río de Janeiro, inició su trabajo en Filosofía para Niños en su país natal, Argentina, para trasladarse a Brasil hace ya más de diez años. Ha llegado a ser presidente del ICPIC y es co-editor de la revista Infancia y Filosofía, además de participar en numerosos proyectos de investigación y de formación del profesorado. Partiendo del programa original de Lipman, en este libro Walter Kohan desarrolla un aspecto central: la figura de Sócrates para quien la filosofía es sobre todo una actitud vital que determina nuestra manera de estar en el mundo.

La infancia, con su radical apertura al mundo exterior e interior y con su capacidad de asombrarse y preguntar ante todo y por todo, es el espacio y el lugar en el que ese diálogo socrático puede fecundar las más valiosas experiencias educativas.

INTRODUCCIÓN

La infancia es un grito. Seco, prolongado, intermitente. Una voz sin palabra, la infancia es puro grito. Literalmente. La filosofía es también un grito. Igualmente: puro grito. Es la velocidad de un grito que no se detiene, que comienza y recomienza, una y otra vez, en el pensamiento. La infancia es un grito de voz que hace vibrar las palabras. La filosofía es un grito en palabras que hace vibrar la voz. La primera, un rumiar de pensar. Un pensar rumiante, la segunda. Bastaría un grito para decir la infancia y sería también suficiente otro para decir la filosofía. Así, alcanzaría el despliegue de la intensidad de un grito conjugado para decir “infancia y filosofía”.

Contamos con la indulgencia del lector si este inicio suena pretencioso. Y lo es. Contamos también con sus aspiraciones de lectura. La infancia y la filosofía son pretenciosas por principio y más aún lo es su reunión, cuando se muestra directamente, sin otras intermediaciones que las necesarias. De modo que sería también suficiente un grito de lectura para leer, de verdad, infancia y filosofía. Un grito no basta ni para escribir ni para leer esa conjunción. Infancia y filosofía desbordan la intensidad de un grito. Se tornan también muchas otras cosas. Y se proyectan más allá de sí mismas: la infancia es un grito que da voz a las palabras; la filosofía es un grito que da palabra a las voces.

Este libro es un intento de decir “infancia y filosofía” de manera simple, diáfana y también radical. Es nada más y nada menos que ese grito que ellas son, las pasiones que lo alimentan y también sus desbordes. Es una palabra, otra palabra, y la reunión de otras tantas palabras que ellas llaman. Es, por eso mismo, la potencia de algunas palabras desnudas que se aparecen ante la invitación de encuentro entre infancia y filosofía. Es, finalmente, un intento de proyectar lo que una y otra ambicionan: dar voz a la palabra y dar palabra a la voz.

Digámoslo en forma directa: la infancia es ventana, agua, flor. No se trata de elegir palabras expresamente sencillas, sino de decir lo que es. Esas palabras gritan infancia. No son las únicas. Es también pasaje, movimiento, sensibilidad. Además, pan recién hecho, una fiesta, un pedazo de tierra, porque es olores, alegrías, fertilidades. Y podríamos continuar sin parar, tal la promiscuidad de la infancia, de tantas palabras que la dicen…

Con todo, es, principalmente, un estado de atención, una forma de sensibilidad, una manera de experimentar el mundo y de relacionarse con quienes lo habitamos. La infancia no es cuestión de medida, de tamaño, de cantidad sino que es un estado de principio, un inicio perpetuo, una percepción sin antecedentes de aquello que nos hace ser lo que somos. Es una fuerza vital, un estilo.

Afirmémoslo también sin demoras: la filosofía es sangre, lucha, velocidad. Para decir la filosofía, las imágenes ayudan en parte, pero lo hacen un poco más difícil para un lector exigente: si la infancia tiene un estatuto social menos pretencioso, ¿de qué manera, cosas tan banales como sangre, lucha y velocidad podrían testificar algo tan digno y noble como la filosofía? Por favor, —diría ese lector— algo parece estar fuera de lugar.

La exigencia tiene razón: algo está fuera de lugar, lo que no necesariamente constituye un signo de que estemos fuera de la filosofía. Al contrario, por lo menos, desde una infancia de la filosofía que un tal Sócrates hizo notar: los filósofos de verdad son como los infantes, no hablan como los adultos, son atópicos, no tienen lugar en la comunidad política, están siempre caminando por los bordes, los contornos, las fronteras entre el adentro y el afuera, no están cómodos haciendo lo que "hay que hacer".

A la vez, la filosofía no es sólo ausencia de lugar sino también ausencia de camino: ella es aporía. No la entienden o le retiran su fuerza quienes la convierten en palabra explicadora o justificadora. La filosofía no explica ni justifica, ni siquiera a sí misma. Ni explica ni puede ser explicada, ni justifica ni puede ser justificada, tal es su carácter aporético. De modo que tampoco hay forma de explicar las palabras que la filosofía es. En la aporía y la atopía, la haremos, la presentaremos, la haremos presente. En efecto, la filosofía es presencia y para presentarla daremos un rodeo. Rodeo de inquietudes, en un espacio intermediario, un entre, en los contornos, a la búsqueda de otro espacio, y otro tiempo. Es ese el movimiento preferido de la filosofía.

La infancia pregunta. La filosofía también. La infancia crea. La filosofía también. Entre los filósofos, Gilles Deleuze fue quizás el más explícito y enfático en ese sentido: la filosofía crea conceptos. Tal vez debamos decir que crea otras cosas: estados de ánimo, emociones, afecciones, vibraciones, contornos, mundos, en fin, tantas otras cosas… Y no sólo crea. También des-crea, des-cree y des-entiende; in-tensifica, inter-rumpe, inter-fiere; sus-pende, sos-pecha; sus-tenta; con-tiene, con-testa, com-plejiza; re-visa; res-ponde, res-tituye. Y

hace tantas otras cosas… Saber sin contenido, la filosofía es también creadora de ignorancia(s). No estoy jugando o ingenuizando (es también inventora de palabras). La filosofía no sabe nada, dicho con todas las letras. Si crea conceptos es para después ignorarlos. Y continúa creando e ignorando sus creaciones. En verdad, si la filosofía sólo creara conceptos sería insoportable, más que la infancia. Como también lo sería si sólo ignorara los conceptos que crea. Con todo, desde el inicio, a contar desde su infancia, la filosofía no es menos saber que ignorancia. De modo que la filosofía también pregunta. Y la infancia ciertamente crea.

Gilles Deleuze fue también severo con otras formas de decir la filosofía. El resultado es dispar. Fue feliz cuando mostró la debilidad de abordar la filosofía desde la lógica de la contemplación. Pero lo fue tanto al denostar la reflexión y la comunicación. Claro que la filosofía no es la única en reflexionar ni es imprescindible para hacerlo y no causa ninguna gracias cuando pretende ser la dueña absoluta o superiora de la reflexión, pero no es menos cierto que la filosofía reflexiona de otra manera; y que comunica otra cosa que la que informan los comunicadores y puede hacerlo cuando afirma otra relación comunicante.

De modo que la filosofía no explica ni justifica, pero reflexiona y comunica, además de crear y preguntar. Así, las cosas se vuelven más interesantes, porque más allá de la pretensión de (casi) todos los filósofos, la filosofía no hace una única cosa. Tampoco se agota en la multiplicidad mencionada. También por eso es indefinible. Y por lo mismo, la pregunta por sí misma jamás pierde sentido. ¿Jamás? —Sí, jamás—. Por favor, los lectores sean indulgentes con las pretensiones de este grito de infancia y de filosofía.

La infancia es también infancias y la filosofía es, antes que otra cosa, filosofías. Los filósofos también nos ayudan a tener cuidado. Lo múltiplo no es lo plural, la diferencia no es la diversidad. En todo caso, la infancia y la filosofía son múltiples y viven de la diferencia o, para decirlo con palabras más del presente, de la diferencia de las diferencias. Como tal, habitan en múltiples inicios. Aquí sólo sugerimos algunos entre ello: arbitrarios, contingentes, anecdóticos, como también lo son infancia y filosofía. Sí, es verdad: la infancia y la filosofía comienzan pero no terminan, conforman una dupla que es también eterno retorno.

Si se trata de retornar debemos volver a Platón, inicio doble, múltiple, iniciador de inicios. Lo dice claramente en boca de Sócrates (a quien también

inició como iniciador entre iniciadores), cuando lo dibuja defendiéndose de sus acusadores en la presentación de la filosofía, su defensa en el juicio inicial que la política, la poesía y la religión le hacen: la infancia es el lugar de la verdad; sólo la voz extranjera de la infancia puede defender a la filosofía de sus acusadores. La infancia es voz, compañera, amistad. Vino, puro. También lo dice Platón cuando retrata a Sócrates conversando con sus amigos antes de morir: la filosofía es música, la más intensa y más grande música. La filosofía es armonía, relación ritmo. Una forma acorde de volver a la infancia. Eso es la filosofía.

Platón le hace decir a Sócrates en el *Banquete* (207d) algo que ha aprendido de una sacerdotisa extranjera: un niño o algo nuevo siempre nos está naciendo, es decir, aunque creamos que somos un mismo ser desde que nacemos hasta que morimos, aunque tengamos la percepción de que somos algo único, en todo momento un niño o algo nuevo nos está naciendo.

Así, el mismo Platón que dibujó nítidamente los trazos de la infancia como material para dar forma a los sueños políticos de los educadores, también sugiere otra vía: la infancia puede ser algo muy diferente del objeto de nuestra pasión formadora; puede no sólo ser lo que es educado sino también lo que nos educa, lo que nos trae un mundo nuevo, lo que nos hace renacer en la duración intensa del tiempo; un nacimiento que nos transforma, nos muestra que siempre y a cada momento podemos ser algo diferente de lo que somos, encontrar lo que no somos; la infancia entonces es también una fuerza de transformación, la infancia es lo que nos puede permitir dejar de pensar que somos de una vez y para siempre, para nacer, nuevamente, a cada momento. Infinito nacimiento, en una vida, de vida, eso es también la infancia.

Del mismo modo lo ha dicho Platón en el inicio: aprender es recordar. Es cierto, también lo dice Michel Foucault: si es necesario recordar lo es para olvidar y lo primero a olvidar es el recuerdo de lo que somos. Resulta entonces notorio que no se trata de recordar siempre para olvidar esto o aquello sino de recordar esto o aquello para nunca dejar de olvidar, para olvidarnos siempre. El olvido de la filosofía no deshace el recuerdo: lo resitúa en un nuevo lugar, en otro tiempo. Ese es el movimiento entre contrarios, no dialéctico, de la filosofía. Lo dijo Heráclito que tanto amaba a los opuestos: la filosofía nada tiene que ver con la erudición. De modo que la filosofía es también, o sobre todo, olvido del recuerdo y el filosofar es un recordar para poder seguir olvidando.

Recordar para olvidar, para comenzar de nuevo, en el pensamiento. Recordar para y por la infancia. Pensar para y por la infancia. La filosofía es infancia. Inicio sin fin. Comenzar cada vez. Pensar todo el tiempo como si fuera el primer tiempo. Pensar cada vez como si fuera la primera vez. La última. La única. Sonrisa ante las manías de explicación. Máscara naciente. E-t(i)erna infancia. Manía de repetición. Otra vez. Diferencia en la repetición. Sí, la filosofía es, también y sobre todo, infancia. Recordar la infancia para poder olvidarla. Eso es la filosofía: recuerdo de una infancia olvidada.

Se reitera hasta el cansancio el origen etimológico latino de la infancia, G. Agamben nos ha mostrado cómo lo que se enuncia como una falta es también una condición. Nos deja ver que lo que se presenta como una ausencia de voz es también la condición para adquirirla, y que serán siempre infantes los que aprendan a decir la palabra. No hay adulto aprendiz. No hay infante sabio. La infancia es la condición para aprender una palabra verdadera, que diga lo imposible de ser dicho: la igualdad.

Si bien por todos lados se presenta la etimología griega de la filosofía, se considera muy poco lo que otro italiano, G. Ferraro, nos recuerda con sensibilidad infantil: la filosofía es la única forma de saber que contiene un sentimiento: el amor. Es verdad, la filosofía es una forma de amor y no sólo de amor de los saberes y del pensamiento, sino también un modo de amar lo imposible de ser amado: el mundo.

En tanto potencia de ignorar, la filosofía, ignorancia pura, pura ignorancia, es humanamente insoportable; por eso, también desde el inicio, la filosofía es vida, y también muerte. Como la infancia, inicio de la vida y, a la vez, comienzo de la muerte. Podemos volver a las palabras liminares: ventana, agua luz; sangre, lucha velocidad. Trinidad de la infancia. Trinidad de la filosofía. Trinidades infantiles y filosóficas. Vida y muerte de la infancia. Vida y muerte de la filosofía. Grito de infancia. Grito de filosofía.

Con todo, infancia y filosofía aparecen reunidas sobre "diferentes ropajes". En el mundo académico anglosajón circula la expresión "filosofía de la infancia" (*philosophy of childhood*), con la pretensión de hacer de la infancia un fenómeno, concepto, idea, experiencia o dispositivo histórico y socialmente localizado. Aunque la ya clásica y cuestionada tesis de Ariès sobre la invención moderna del sentimiento de infancia generó condiciones para una atención específica por parte de algunos filósofos al fenómeno de la infancia, el interés de los

filósofos es bastante más temprano. Hay una "filosofía de la infancia" más o menos explícita en Platón, en Aristóteles, en Michel de Montaigne, en Jean-Jacques Rousseau, en Inmanuel Kant, en Friedrich Hegel, en Ludwig de Wittgenstein, en fin, en muchos filósofos de la "historia clásica" de la filosofía (y también en autores de historia no clásica). La lista podría ser casi tan extensa como la propia filosofía. Y por cierto sería de la mayor justicia incluir aquí a escritores de todos los tiempos y lugares: Tomas de Quincey, María Elena Walsh, Máximo Gorki, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Philippe Forest… la lista sería infinita, como la propia infancia.

La forma más llamativa de reunir actualmente infancia y filosofía, y que de algún modo sostiene la colección en la cual este libro se inscribe es "filosofía para niños". La expresión da cuenta de un intento iniciado en Estados Unidos de finales de la década de 1960 por Matthew Lipman, quien comenzó a llevar la filosofía —en sus temas, habilidades, métodos e ideas— a los niños. En verdad, a la "filosofía para niños" habría que llamarla también "filosofar con niños", en tanto se los hace copartícipes de una práctica basada en el cuestionamiento y la investigación filosóficos. Lipman no sólo ha desarrollado un importante dispositivo metodológico y un consiste cuerpo teórico para sustentarlo, sino que animó y promovió diversas prácticas de intervención en países de todo el mundo, estimuló la creación de Centros de Filosofía para niños que promoviesen su programa y todo lo que ello implica, desde los propios trabajos prácticos y teóricos con niños hasta la formación de profesores incluida, pasando por la traducción y producción de materiales didácticos.

Es importante explicitar de inicio algunas aclaraciones. Lipman creó un dispositivo singular de textos, programas e instituciones, de indiscutible valor e impacto en la comunidad filosófica y educativa. Considero crucial mantener con ese programa (o cualquier otro) una relación filosófica y no de aplicación didáctica o divulgación. Por un lado, porque existen razones políticas, filosóficas y metodológicas para poner en cuestión el modo específico de pensar este intento y los fundamentos y sentidos otorgados a esa tarea; por otro lado, porque en tanto proyecto filosófico, "filosofía para niños" no puede restringirse apenas a la aplicación de un método y un programa (sea el que Lipman propone para esta conjunción, sean materiales creados por quienes escriben novelas y manuales a la Lipman, fieles a su estilo, sea cualquier otro programa). Como proyecto filosófico, el modo en que Lipman entiende la filosofía, la infancia y su forma

de reunirlas, con las proyecciones educacionales y políticas que otorga a ese emprendimiento, pueden ser un punto de partida pero no de llegada.

Hace unos cuantos años estoy comprometido en esa tarea, de reeditar la apuesta por la filosofía y por la infancia iniciada por Lipman a partir de otros supuestos y sentidos. De eso se trata, entonces, en este libro, de recrear afirmativamente los modos de reunión posibles entre la infancia y la filosofía. Por cierto, es un breve ensayo, sin otras pretensiones que las de pensar de otra manera una relación.

Siguen a esta introducción tres capítulos dedicados a los términos en cuestión y a su reunión. En el primero estudio la idea de infancia, que es la base de lo que allí denomino las pedagogías de la formación, entre las cuales se cuenta "filosofía para niños". Pienso allí afirmativamente otro concepto de infancia y otro camino para el despliegue educacional de ésta. Filósofos franceses contemporáneos como Jean-François Lyotard y Gilles Deleuze juegan en esa parte del capítulo un papel importante.

En el segundo capítulo analizo, en estrecho diálogo con un infante de la filosofía como Sócrates, significados y sentidos para la filosofía, entendida como experiencia de pensamiento. El estatuto filosófico y pedagógico de la ignorancia, la filosofía como modo de vida, la relación entre filosofía y política y el papel de la filosofía como experiencia en una pedagogía no formadora de la infancia son algunos de los aspectos en que ese análisis se despliega.

Para finalizar, en el tercer capítulo me detengo a pensar en la pregunta más acuciante de una práctica pedagógica: ¿cómo hacer filosofía con infantes? No se trata aquí de proponer programas o dispositivos metodológicos alternativos, sino de hacer de la metodología de enseñanza de la filosofía un problema eminentemente filosófico. En esta parte, ofrezco una breve reseña de un proyecto de trabajo que desarrollo actualmente con un grupo de colegas en el municipio de Duque de Caxias, en las afueras de Río de Janeiro, Brasil, y un ejemplo reciente de experiencias filosóficas con la infancia en el último Congreso Mundial de Filosofía en Seúl, Corea, como instancias para pensar diversos modos de encuentro específico con la infancia más literal, la de niñas y niños, pero que no se limitan a ella. Una última sección de este capítulo traza algunas conclusiones, haciendo énfasis en los aspectos educacionales de este texto. En verdad, este libro es demasiado conclusivo y el sentido principal de esta experiencia de escritura es poder constituirse en una compañera interesante para todos aquellos

dispuestos a pensar las relaciones entre infancia y filosofía más allá de los límites en los que suele ser presentada. Si algo de eso consigue, le gusten más o menos al lector los caminos puntuales del pensamiento que este libro recorre, esta experiencia de escritura habrá ciertamente valido la pena.

Finalmente, agradezco a Félix García Moriyón la invitación y el estímulo para escribir un libro que, sin su fraterna insistencia, no habría escrito; también por ser un ejemplo vivo y permanente de amistad en la diferencia.

Río de Janeiro, octubre de 2008.

CAPÍTULO I

¿Qué es la infancia?

¿Qué es la infancia?, es, tal vez, la pregunta inicial de toda educación y ¿qué es la filosofía?, es, quizá, la primera pregunta de toda filosofía. La pregunta por la infancia es primera porque la manera —declamada o elidida— en que será respondida demarcará los sentidos educacionales que se descargarán sobre ella. La pregunta por la filosofía es también importante, en tanto el modo —implícito o explícito— en que se responda demarcará los límites de un pensar que pretenda asumir un carácter específicamente filosófico. Por eso, los educadores y los filósofos han tenido que responder estas preguntas alguna vez, aun sabiendo que toda respuesta resultaría insuficiente. Es que, como sabemos, las preguntas más interesantes son imposibles de responder acabadamente o, para decirlo mejor, no sólo se plantean para responderse sino para ser pensadas.

Lo que allí cuenta es cómo concebimos los espacios abiertos por esas interrogantes. En el caso de ¿qué es la infancia?, y ¿qué es la filosofía?, importa pensar las posibilidades y límites actuales de reunir la filosofía y la infancia con pretensiones educacionales: ¿por qué reunir en este tiempo y lugar la infancia y la filosofía?; ¿por qué hacer filosofía con niños?; ¿por qué educar la infancia a través de la filosofía? ¿Por qué? Siempre, ¿por qué? No se angustie, amigo lector, no hay problema, estamos en casa, no hay manera de evitar los porqués cuando se trata de infancia y de filosofía. Iremos por partes. En este capítulo nos ocuparemos de la infancia. En el próximo de la filosofía. En el tercero de su reunión.

1.1. Infancia

Lo primero que nos viene a la cabeza cuando pensamos en infancia son niñas y niños. Seres pequeñitos que están dando sus primeros pasos. Juguetes, risas, cosas de tamaño menor. Parece automático, natural, normal. La infancia son esos “seres bajitos”. Niñas y niños ocupan el lugar natural de la infancia. La infancia es, entonces, una etapa de la vida, la primera, desde el nacimiento hasta una cierta edad y esa edad la determinarán los que estudian el desarrollo

humano, la psicología evolutiva. Bastaría contar el número de años: de 0 a 3, o a 5, o a 6, o a 9, o a 10, depende a cuál línea psicológica adscribamos, pero eso es sólo un detalle. Lo que cuenta es que la infancia se podría medir por el número de años que se tiene.

Sin embargo, basta abrir un poco los ojos en cualquier calle de algunas ciudades para que esta ilusión se desvanezca. Se verá entonces niñas y niños en edad cronológica muy lejos de la infancia, pidiendo monedas para comer, haciendo que divierten a los automovilistas para recibir una moneda, vendiendo golosinas, bebidas o simplemente siendo explotados sexualmente, para darse cuenta que la infancia no está necesariamente asociada a una edad cronológica. Los límites cada vez se empujan más hacia abajo y sucesivamente son expulsados de su infancia niñas y niños con edad más baja. Madres con bebés en brazos deambulan en busca de alimento o protección en las grandes ciudades. De modo que no basta tener un número específico, pequeño, de años para "habitar la infancia". Del mismo modo, hay personas de diversas edades que están muy próximas a una relación con el mundo y la vida muy cercana a esa que muchos niños no pueden disponer. Algunas personas cuando se aproximan a la muerte pareciera que también se aproximan a la infancia.

De modo que la cronología no ayuda suficientemente para delimitar quienes habitan la infancia. Para profundizar estas consideraciones es necesario ir más a fondo en ese primer significado de infancia y mostrar algunas de sus implicaciones y fuerzas que la han tornado tan habitual y natural entre nosotros.

1.2. Infancia como etapa: Platón

La idea que la infancia en la primera etapa de la vida es al menos tan vieja como la propia filosofía y se remonta como mínimo a Platón, en diálogos como *La República*. Situemos rápidamente los primeros libros en el proyecto más amplio de esa obra: después de la discusión sobre el concepto de justicia que la inaugura en el libro I, a partir del libro II "Sócrates" y sus interlocutores perciben que es inevitable ocuparse de y preocuparse con la educación de la infancia, si es que la investigación pretende establecer las condiciones que tornarán posible la justicia en la *pólis*.

No estamos antes un detalle: hay que ocuparse de la infancia por cuestiones de justicia, o mejor, por la falta de justicia en la sociedad. En la concepción

de Platón, estudiar cómo se da y cómo se debería dar la educación de la infancia permitirá comprender la génesis de la justicia y de la injusticia en una comunidad política. Ocuparse de la educación de la infancia es el camino inevitable si queremos una *pólis* más bella, justa y mejor.

Las conclusiones del estudio de Platón son bastante conocidas: será necesario una educación ideal de la infancia para una sociedad ideal. Habrá que elegir a las mejores naturalezas recién nacidas, las más aptas para gobernar en la visión platónica, y educarlas según los modelos más apropiados. En esa perspectiva, la educación tiene una importancia extraordinaria para conducir alguien hasta la excelencia o virtud, areté, tanto que toda educación determina un orden social: una buena educación lleva a un orden justo y una mala educación a un orden injusto (*La República*, II 376 c-d).

Si vivimos en una sociedad injusta es porque no hemos educado como se debe a la infancia, es la conclusión de Platón. Por lo tanto, una reforma de la educación de la infancia es su apuesta para una transformación social. La tarea debe comenzar temprano, desde la más tierna edad porque "el principio de toda obra es lo principal... porque entonces se forma e imprime el tipo que alguien quiere diseminar en cada persona" (*La República*, II, 377 a-b). De modo que, para educar esas tiernas y nobles naturalezas, será necesario tomar cuanto antes todos los cuidados necesarios y definir muy precisa y escrupulosamente las formas (los modelos) y también los caminos que tendrán que seguir desde el inicio de sus vidas.

Por eso, deben ser cuidados todos los detalles de su educación; además, habrá una cuidadosa selección de los textos que los formarán: los pondremos en contacto con mitos, relatos e historias que no corrompan su naturaleza, para que puedan llegar a ser los adultos que queremos que sean. También por eso, Platón considera que los niños no deben ser dejados libres hasta que sea cultivado "lo que ellos tienen de mejor" (*La República*, IX, 590e-591a). Después, cuando ellos se conviertan en reyes-filósofos, desde el gobierno de la *pólis*, "educarán" a todos los otros habitantes.

El concepto de infancia que se desprende de estos pasajes es nítido. La infancia es una etapa de la vida, la primera, el comienzo, que adquiere sentido en función de su proyección en el tiempo: el ser humano está pensado como un ser en desarrollo, en una relación de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro. La intervención educacional tiene un papel preponderante en esa línea

continua. Ella se torna deseable y necesaria en la medida en que los niños no tienen un ser definido: son, sobre todo, posibilidad, potencialidad: serán lo que el proceso de formación haga de ellos. Así, la educación tendrá la marca de una normativa estética, ética y política, instaurada por los legisladores, para el bien de los que actualmente "habitan la infancia", para asegurar su futuro, para hacerlos partícipes de un mundo más bello, más justo, mejor. La infancia es el material de los sueños políticos a realizar. La educación es el instrumento ideal para realizar tales sueños. La formación de la infancia es el camino para la transformación social.

Estas imágenes de *La República* se plasmaron históricamente en un paradigma que entiende la educación como formación de la infancia. ¿Para qué educar? Pues, para formar la infancia. Y, ¿para qué formar la infancia? Para fabricar mejores personas y con ellas tener una sociedad mejor. Pueden cambiar muchas cosas, desde la valorización que se da a la infancia, el lugar que se le otorga para pensar los caminos de su educación, pero nuestra tradición ha sido muy incisiva al pensar esa relación y este paradigma ocupa un papel protagónico en muchos dispositivos contemporáneos. También ha influido fuertemente en los discursos pedagógicos la idea que la formación de la infancia se dará plasmando ciertos ideales en los niños, o de forma más general en los otros, los que todavía no están "educados", los que precisamos equipar adecuadamente para insertarse en el mundo que vivimos.

Por ejemplo, en instituciones como la escuela y las cárceles de menores; en normas como los estatutos que buscan aplicar en cada país los derechos "universales" del niño; en la industria de juguetes ecológicos y pedagógicos; en ciertas apuestas y usos de la literatura infantil; del mismo modo, este esquema se mantiene en sus líneas directrices en propuestas filosófico-educacionales como "filosofía para niños", aunque se cambien los ideales y el modo de alcanzarlos.

Esos discursos tienen en común el pensar el bien la transformación social a partir de la formación individual en vistas a un ideal universal de bien común. Esta forma de entender la educación supone que los niños deben dejar de serlo para ser los adultos que nosotros no somos y queremos que ellos lleguen a ser (en el caso de Platón, filósofos conocedores del Bien y, como tales, legítimos gobernantes de una pólis justa; más contemporáneamente, ciudadanos responsables, democráticos, tolerantes, etc.). Este paradigma significa, en otras palabras,

que educar es trabajar para que alguien deje de ser lo que es, para ser lo que otro —el educador, la sociedad— quiere que él sea.

Ciertamente, esta concepción de infancia es exitosa y popular. Las diversas ciencias "psi" desarrolladas durante el siglo xx contribuyeron para hacer de esa infancia cronológica un objeto privilegiado de estudio que sería fuente científica de los dispositivos pedagógicos para educarla. Los saberes producidos sobre la infancia permitirían un mejor conocimiento del mundo infantil y a partir de ese conocimiento sería posible una mejor educación de la infancia. Aún hoy, es la visión dominante cuando se piensa en la educación infantil.

1.3. Infancia y tiempo

Esa visión dista de ser la única versión que los filósofos ofrecen sobre la infancia. Entre los griegos, Heráclito, un siglo antes de Platón, también parece afirmar algunos rasgos de esa concepción de infancia en algunos fragmentos en los que la relación entre un niño y un adulto es análoga a la relación entre un animal y un ser humano o entre un ser humano y la divinidad. Es decir, el niño sería un inferior frente al adulto así como el animal es inferior al ser humano y los seres humanos son inferiores a la divinidad. Por ejemplo, en el fragmento 79, afirma que "el hombre puede ser llamado un tonto en relación con la divinidad, como el niño [puede serlo] en relación con el hombre". Aquí Heráclito usa el término niño (*paîs*) en su sentido más coloquial, la primera etapa de la vida humana. Heráclito percibía el mundo a partir de un juego de oposiciones que aparecen en muchos de sus fragmentos: guerra-paz, día-noche, verano-invierno, etc. Niño-hombre es también uno de los nombres de ese grupo de oposiciones.

Heráclito, que daba sentidos muy diferentes a las mismas palabras, también parece afirmar otra tradición para la infancia al asociarla al juego como metáfora del poder de un tiempo (*aión*, fr. 52) no cronológico: hay un tiempo, no numerable, no secuencial, intensivo, que es un reino infantil. Literalmente, dice el fragmento 52: "el tiempo de la vida es un niño que juega un juego de oposiciones. Un niño, el poder de un rey". "Tiempo de la vida" traduce *aión*, que es una palabra tiempo. Vamos a detenernos un poco en las palabras que los griegos tenían para expresar la temporalidad porque la infancia es también una palabra que está asociada a la temporalidad y el modo en que pensemos la temporalidad de alguna manera afecta el modo en que pensamos la infancia.

Los antiguos griegos tenían varias palabras para decir y pensar el tiempo. Una de ellas es *chrónos*, que designa la continuidad de un tiempo sucesivo. Platón define *chrónos* como "la imagen móvil de la eternidad (*aión*) que se mueve según el número" (Timeo, 37d). Hay, para el ateniense, un modelo de temporalidad inmutable, la eternidad, sin movimiento; hay también un mundo en movimiento, el mundo que habitamos; numeramos el movimiento de "este" mundo y lo llamamos chrónos. Algunas décadas después, Aristóteles, preocupado apenas con "este" mundo, define *chrónos* más terrenalmente como "el número del movimiento según el antes y el después" (*Física*, IV, 220a). El tiempo como *chrónos* es, en ambas concepciones, la suma del pasado, del presente y del futuro, siendo el presente un límite entre el tiempo que ya fue y que no es más (el pasado) y el tiempo que todavía no fue y, por lo tanto, tampoco es, aunque vaya a ser (el futuro). En esta concepción, el ser del tiempo es un límite entre lo que ya fue y lo que todavía no es.

Otra palabra para designar el tiempo entre los antiguos griegos es *kairós*, que significa "medida", "proporción", y, en relación con el tiempo, "momento crítico", "temporada", "oportunidad". Finalmente, la que aparece en ese fragmento de Heráclito es, según vimos, una tercera palabra *aión*, la misma que Platón usa para referirse a la eternidad en el citado pasaje del *Timeo*; en sus usos más antiguos, aión designa la intensidad del tiempo de la vida humana, un destino, una duración, una temporalidad no numerable ni sucesiva, sino intensiva. Si *chrónos* es límite, *aión* es duración.

Lo que hemos traducido en el fragmento de Heráclito como "un juego de oposiciones", *pesseúo*, que sería un entretenimiento semejante al juego de damas moderno, en el que los oponentes se bloquean el paso y procuran ultrapasar las líneas del adversario hasta coronar las fichas propias en su última línea. En este fragmento se identifica el tiempo de la vida humana con un niño que juega ese juego de oposiciones. Y se afirma que al niño pertenece un poder como el de un rey (*basileíe*); como si el niño fuera en cierta medida un rey del tiempo, de un tiempo que por cierto no es el tiempo cronológico que aglutina pasado, presente y futuro.

Evidentemente este niño es un niño diferente de ese niño débil de los primeros años de la vida, el que habla poco frente al adulto, el que es en relación al adulto como éste es frente a la divinidad, sino el propio tiempo que domina la vida humana, que marca una dimensión de la temporalidad intensiva, más allá de la cronología que hace al niño primero, en el sentido de inferior, menor.

Aquí el niño es primero en el sentido de más poderoso, más próximo, más igual. Heráclito, en otros fragmentos, distingue entre dos tipos de existencia humana. Llama a esas dos posibilidades con diversos nombres. Por ejemplo, los despiertos y los dormidos, los atentos y los desatentos. Lo que sugiere este pensamiento es que, al menos en un sentido de la temporalidad, los niños están más despiertos y atentos, y son por lo tanto más poderosos que los adultos.

Se ha dicho, siguiendo a Aristóteles, que los presocráticos serían pensadores físicos y que la ética surgiría en la filosofía recién con Sócrates. Los primeros pensadores, los infantes de la filosofía, serían físicos, interesados en la naturaleza, en descubrir cuál sería la materia que originaría todas las cosas. Como se ve, estos fragmentos de Heráclito desmienten esa visión. El pensador de Éfeso estaba interesado en cuestiones humanas y marca en diversos fragmentos posibilidades opuestas para la vida. En el fragmento 52 afirma la potencia de la temporalidad de la infancia y en otros señala marcas infantiles, como la espontaneidad, la ingenuidad, la inmoralidad (en el sentido de estar más acá, o más allá, abarcando, el bien y el mal, lo justo y lo injusto, lo bello y no bello, como dice en el fragmento 102) para vivir. La infancia, a diferencia de la adultez, es para Heráclito un modo de enfrentar con más oportunidad las contradicciones que hacen parte de lo humano: ver lo no vivible, pensar lo no pensable, esperar lo inesperable (fragmento 18). Diógenes Laercio cuenta la anécdota de que Heráclito estaba siempre próximo de los niños.

En diversos momentos de la historia de la cultura, al menos esa llamada occidental, en diversos pensadores (no sólo filósofos, sino también poetas, antropólogos, entre otros) aparece está visión más afirmativa. Como hemos visto en el prólogo de este libro, el mismo Platón de *La República* y el *Timeo*, la sugiere en el *Banquete*. Podría pensarse, entre otros, en algunos autores del romanticismo, para quienes la infancia es una unidad originaria perdida, naturaleza divina que los adultos fuimos algún día y que debemos recuperar.

Por cierto que, en su sentido histórico o genealógico, cada época o cada sociedad tiene una experiencia o un sentimiento específico de infancia. Aunque los estudios de Ph. Ariès están cada vez más contestados, su trabajo ha permitido consolidar la idea que a partir del siglo XVIII la infancia pasa a ser objeto privilegiado de nuevos dispositivos de saber-poder, hasta entonces inéditos. De este modo, la temporalidad de la infancia se vuelve una cuestión de espacio y de *pólis*, política, como ya vimos que lo anunciaba claramente Platón.

Con todo, interesa también notar una infancia en cierto modo atemporal, una experiencia de lo infantil, la infancia como un acontecimiento que atraviesa las diversas infancias constituidas histórica y socialmente en cada comunidad política de sentido y de las que se han trazado ya tantas historias sociales. En otras palabras, hay también algo de infantil a-histórico, intempestivo, que no podemos dejar de ver y de pensar, que da sentido a la historia genealógica, que ella misma no consigue explicar. Hay una infancia acontecimiento que atraviesa la historia social de la infancia. Esa infancia también es política, como ya lo sugería Heráclito, pero de un orden político diferente de la política que vigora en los estados de derecho.

La infancia como experiencia es un acontecimiento político que atraviesa las políticas de la infancia instituidas. Será preciso "entrar" en algunos otros pensadores que nos ayuden a trazar esa otra dimensión de lo infantil. Buscaremos entonces la compañía de dos pensadores franceses contemporáneos en los que la alteridad de la infancia es destacada en esa dimensión que no se limita a la historia. Se trata de Jean-François Lyotard y Gilles Deleuze.

1.4. Infancia e inhumano

Vimos en algunos fragmentos de Heráclito que la infancia puede ser entendida como algo diferente de una etapa, una fase numerable o cuantificable de la vida humana. En ese caso la lectura nos llevaba a pensar la infancia como un poder real. En el reino infantil, que es el tiempo aiónico, no hay sucesión ni sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración.

El reino del tiempo aiónico es una fuerza infantil, sugiere Heráclito. Así muestra que la infancia, más que una etapa de la vida, es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de la experiencia humana del mundo.

La rebeldía contra el tiempo cronológico y la historia que de ese tiempo se alimenta es un lugar común en la literatura y en la filosofía. Jorge Luis Borges, como muchos otros, condenaba esa esclavitud a la historia, que denominaba uno de los "pecados más graves de nuestra época", tanto que fundó una revista a la que intituló *Destiempo*. Soñaba, como Platón, con un tiempo fuera del tiempo, instante inconmensurable en el cual convergen pasado, presente y futuro.

Uno de los filósofos contemporáneos que dio singular atención a la infancia, ha sido Jean-François Lyotard. Siguiendo las huellas de Maurice Blanchot,

Lyotard establece una fuerte conexión entre literatura e infancia. Lyotard afirma que la escritura es imposible, que nadie sabe escribir y que, si escribimos, es para capturar algo que a través del texto y en el texto de todas maneras no se dejará escribir. Ese algo indecible, la diferencia entre lo que puede y no puede ser dicho, es la infancia, *infantia*. La infancia no es una etapa que se supera, es una habitante silenciosa, imperceptible, de todas las palabras como su condición, su sombra, su resto. La conciencia y el discurso, la educación y la democracia buscan negarla, alejarla, pero en ese mismo acto la constituyen, como perdida. La infancia, antes que una fase en la que se adquiere la palabra es, sobre todo, un estado latente que habita todas las palabras pronunciadas, las de los seres humanos de todas las edades. La infancia es un sobreviviente, debería estar muerta y sin embargo todavía vive como *infantia*.

La perspectiva de Lyotard sobre la infancia la aproxima de un estado del alma "habitada por algo a lo que jamás se da ninguna respuesta", la deuda que instaura el nacimiento, entre el ser que nace y su otro, el no ser, el otro del ser, lo otro de lo humano, lo inhumano que debe ser olvidado para que lo humano pueda nacer. La infancia es mantener vivo ese olvido inicial constitutivo de lo humano, esa exigencia de recordar que ningún ser humano elige nacer, y que, de alguna manera, lo inhumano está presente a la base de toda existencia humana. El respeto a la infancia, la persistente sensibilidad a esa deuda, a ese olvido inicial es la condición para una vida que no sea sólo sobrevivencia.

De esta manera la infancia es una facultad que nombra a algo que "ya es" pero que todavía no es, "algo", un espanto que introduce en el mundo de lo que es aquello que todavía no puede ser identificado: la infancia es el nombre de un milagro, el de la interrupción del ser de las cosas para la entrada de su otro, el otro del ser, la alteridad radical que impide la repetición monótona de lo mismo.

Lyotard encuentra en el realismo de Hannah Arendt y en su crítica al totalitarismo el enigma de algo para lo cual la tradición no tiene respuesta: el enigma de la infancia. Critica el carácter reparador que el principio de natalidad tiene en *La condición humana*: una especie de salvacionismo atribuido al nacimiento y, con él, a la infancia. Lyotard se apoya en Arendt para distinguir tres formas o efectos que el totalitarismo tendría en nuestras sociedades.

La primera forma de totalitarismo está en la fórmula que resumo como la "banalidad del mal". Es un cierto espíritu todavía presente en nuestras sociedades,

semejante al que la sociedad alemana cultivó durante el nazismo, según el cual el mal no está presente sólo en los criminales profesionales o asesinos sino en la mayoría de las personas comunes que no quieren saber nada de nada y menos de la deuda de la infancia; en su segunda forma, el totalitarismo se afirma en la realización de leyes del movimiento que identificó históricamente con la Naturaleza o la Historia y que Lyotard asocia en los tiempos modernos al desarrollo, alcanzado por la competencia científica, tecnológica y económica y que adquiere otros nombres como Democracia, Globalización o Mercado. Su carácter totalitario se percibe en el hecho de que incluso el nacimiento, la infancia, la novedad son llamadas para servir al propio desarrollo (o a la democracia, al mercado, etc.). Nada puede estar fuera de él. Finalmente, un tercer efecto inevitable del totalitarismo es que no permite a niñas y niños vivir el tiempo de la infancia, ya que deben de inmediato insertarse en las redes que constituyen el sistema. Para ello pervierte el sentido de instituciones como la familia y la escuela, insertas en una vorágine tal que ya no pueden albergar más la inseguridad de los niños, sus "preguntas sin respuesta". En la escuela el único tiempo vivible es el de *chrónos* (como vimos, el tiempo de la sucesión numérica): horas, días, periodos, semestres, años escolares, programas, evaluaciones, todo es medido por *chrónos*. Nada hay allí de *aión* (tiempo de la experiencia) y muy poco de *kairós* (tiempo de la oportunidad, cuando es funcional al sistema): niñas y niños deben aprender las respuestas oportunas y necesarias para una vida productiva y eficaz, que les permitan aprovechar al máximo el tiempo, optimizar la información, encontrar estrategias más eficientes para alcanzar los resultados socialmente esperados. Pervirtiendo la finalidad de la institución escolar, Lyotard argumenta que la escuela ya no es más capaz de preservar la *infantia* de y en la infancia, el recuerdo del otro inhumano olvidado, de aquello que el sistema exige olvidar, incluso para los que están próximos del nacimiento, por eso, el dispositivo para olvidar la *infantia* comienza cada vez más próximo del nacimiento.

Con los muertos, afirma Lyotard, se procede de la misma manera que con los niños. Es necesario que los muertos desaparezcan pronto, tornar banal la muerte de los muertos ya que la muerte es, junto al nacimiento, la otra fuente a partir de la cual una cultura recuerda lo que la vuelve posible. Los muertos son, como los niños, objeto de una batalla para intentar olvidar lo intransmisible que funda la humanidad. Por lo mismo, al sistema le resulta necesario formar rápidamente ciudadanos, seres "maduros", equilibrados, estables, capaces de darse bien en

la "selva del capital". Para quienes salgan de la selva, el capital dispone de un plan de pagos en cómodas cuotas sin interés y que tendrá como resultado final el olvido de la *infantia*; curiosamente, en los que no se dan tan bien, en los que viven en las márgenes y los límites del sistema la *infantia* puede sobrevivir. La pregunta latente, imposible de no hacer y que Lyotard también se formula es si del nacimiento, de la infancia, de esa vocación por los comienzos que nos acompaña toda la vida, de la capacidad de juzgar que toda educación debería fortalecer, es posible "una alternativa al sistema". En otras palabras, lo que resta del análisis de Lyotard es el recuerdo siempre vivo de una pregunta: ¿puede la infancia ser impulsora de una transformación revolucionaria del estado totalitario de cosas? ¿Puede la infancia revivir políticamente la *infantia*?

1.5. Infancia y devenir

En los análisis de Deleuze, las implicaciones ontológicas y políticas de otra concepción de la infancia están también explícitas. Como Lyotard, Deleuze establece una relación próxima entre infancia y literatura: sugiere que la tarea del escritor no es la de hacer biografía sino de restaurar la infancia del mundo. La escritura es amiga de la infancia cuando no se fija en la temporalidad cronológica de una historia de vida sino cuando permite al escritor devenir niño a través del acto de escritura y, en ese acto, restaurar un mundo impensado.

Deleuze se inscribe también en esa tradición que distingue distintos modos de la temporalidad. Importa de modo especial para nuestro estudio su distinción entre, de un lado, el devenir y, del otro, la historia. La historia no pertenece al mismo campo que la experiencia, sino que es el conjunto de condiciones de una experiencia y de un acontecimiento que, en sí mismos, tienen lugar fuera de la historia. La historia es la sucesión de efectos de una experiencia o un acontecimiento, pero no se puede confundir con ellos, como si la experiencia fuera un otro de la historia. De esta manera, de un lado están las condiciones y los efectos; del otro lado, el acontecimiento mismo, la creación. De un lado, entonces, está lo continuo y sucesivo: la historia, *chrónos*, las contradicciones y las mayorías; del otro lado, lo discontinuo: el devenir, *aión*, las líneas de fuga y las minorías. Una experiencia, un acontecimiento, interrumpen la historia, la revolucionan, crean una nueva historia, un nuevo inicio, devenires infantiles para ella.

De modo que para Deleuze hay dos líneas temporales, la línea de la sucesión en la historia y líneas del devenir que atraviesan, interrumpen y descontinúan esa(s) línea(s) de la historia. Si aquellas son mayoritarias, éstas son minoritarias. Las mayorías aquí no se definen por el número o por la cantidad, algo no es mayoritario por tener 50% o más, sino porque son un modelo al cual hay que conformarse. Las minorías, al contrario, son potencias no numerables y no agrupables en conjuntos; ellas no tienen modelo, están siempre en proceso. El dinamismo de las minorías, lo que libera el devenir, es un cierto nomadismo (ser nómada es alcanzar velocidad, movimiento absoluto, se puede ser nómada sin salir del lugar), un cierto escaparse del control, de la pretensión unificadora, totalizadora; es una fuerza de resistencia, un "exorcizar la vergüenza". Por eso, el devenir, el acontecimiento (acontecer) y la experiencia (experienciar) son verbos en infinitivo y no conjugados o substantivos. Por eso la infancia como acontecimiento es propiamente un devenir-niño, un infantilar.

Las distinciones entre historia y devenir y entre *chrónos* y *aión* son paralelas a la distinción entre macro y micropolítica. En cierto sentido, hay dos infancias. Una es la infancia mayoritaria, la de la continuidad cronológica, de la historia, de las etapas del desarrollo, de las mayorías y de los efectos: es la infancia en su sentido más inmediato y habitual en lo que acostumbramos llamar de "tradición occidental", aquella que es educada en conformidad con los modelos de la formación. Según vimos, esa infancia es comprendida como primera etapa de una vida marcada por el tiempo de la progresión secuencial: somos primero bebés, después, niños, adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos. Ella ocupa una serie de espacios molares: las políticas públicas, los estatutos, los parámetros de la educación infantil, las escuelas, las casas de abrigo para menores. Y hay toda una serie de dispositivos sociales, culturales, económicos en este espacio molar de la infancia.

Existe también otra infancia, que habita otras temporalidades, otras líneas, infancia minoritaria. Infancia afirmada como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación. Infancia que atraviesa e interrumpe la historia, que se encuentra en devenires minoritarios, en líneas de fuga, en detalles; infancia que resiste los movimientos concéntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes y totalitarios: infancia que se torna posible sólo en los espacios en que no se fija lo que alguien puede o debe ser, en que no se anticipa la experiencia del otro. Espacios propicios para

esas infancias son aquellos en que no hay lugar para los estigmas, los rótulos, los puntos fijos.

En verdad ambas infancias nos atraviesan. Una y otra infancia no son excluyentes. Las líneas se tocan, se cruzan, se enredan, se confunden. También es importante explicitar que no nos anima la condenación de una y la mistificación o idealización de la otra. No tiene mucha gracia sentarse en el lugar del pensamiento en la posición de un juez. No se trata de establecer condenas o inocencias. No se trata, tampoco, de decir cómo hay que educar a la infancia. La distinción que estamos trazando entre dos infancias, inspirados en algunas ideas de Deleuze, no es normativa, sino ontológica y política. Lo que está en juego no es afirmar lo que debe ser la infancia (y, con ella, el tiempo, la historia, la educación, la política), sino mostrar la multiplicidad que hay latente en lo que se presenta muchas veces como unitario, esto es, lo que puede ser (en el sentido de la potencia, no de la mera posibilidad) lo que es. Así, la infancia, que aun bajo el discurso de la pluralidad, de la diversidad y del multiculturalismo presupone en verdad una concepción única del tiempo, la historia, la política, contiene en verdad más de una infancia, y con ella, más de un tiempo, una historia y una política. La infancia que se sabe unificadora, afirma la fuerza de lo mismo, del centro, del todo; la otra, la diferencia, el afuera, lo singular. Una lleva a consolidar, unificar y conservar; la otra a irrumpir, diversificar y revolucionar.

En este campo conceptual, Deleuze ha propuesto el concepto de devenir-niño, que nos puede ayudar a explicitar más todavía las diferentes infancias. Como acabamos de ver, el devenir instaura otra temporalidad, que no es la de la historia. Por esa razón, devenir no es imitar, asimilarse, hacer como un modelo, volverse o tornarse otra cosa en un tiempo sucesivo. Devenir-niño no es volverse un niño, infantilizarse ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-niño es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo; un salir siempre de "su" lugar y situarse en otros, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, mas con geografía, intensidad y dirección propias. Un devenir es algo "siempre contemporáneo", creación cosmológica: un mundo que explota y explosión de mundo.

Devenir-niño es un adulto, un niño, cualquier ser humano, que se encuentra con aquello que, en principio, "no debería" encontrarse. El artículo indefinido "un" no marca ausencia de determinación ni particularidad o individualidad; es

un encuentro de cualquier "un" con cualquier otro "un", encuentro singular ni particular ni universal. Los devenires son siempre minoritarios y andan en paralelo: devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible. Lo que los distintos devenires tienen en común es que se oponen a los modelos y a las formas dominantes: marcan líneas de fuga a transitar, intensidades inexploradas: son una invitación abierta a las potencias latentes del mundo que habitamos.

Otra expresión que Deleuze utiliza para expresar esa otra forma de infancia es la de bloque de infancia, es la infancia que crea, la infancia del artista, creadora, incorruptible, consistente, compacta. En común con el devenir-niño, los bloques de infancia disocian la infancia de los años que alguien tiene, la etapa de la vida que transita, la forma corporal específica que viste. Deleuze afirma que los niños obtienen sus fuerzas del devenir molecular que hacen pasar entre las edades y que saber envejecer no es mantenerse joven, sino extraer los flujos que constituyen la juventud de cada edad. Devenir-niño es, así, una fuerza que extrae, de la edad que se tiene, del cuerpo que se es, sin importar los años que marcan los documentos, los flujos y las partículas que dan lugar a una "involución creadora", a "nupcias anti-naturaleza", a una fuerza que no se espera, que irrumpe, sin ser invitada o anticipada.

1.6. Infancia y derechos

Antes de entrar a la escuela consideraremos otros dispositivos contemporáneos asociados a la institución pedagógica, como por ejemplo, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño*. Se trata de una cuestión sensible por el modo en que la causa ha sido abrazada por los sectores llamados progresistas en varios países. Es también una cuestión delicada por la importancia y el valor de algunos inspiradores y defensores de la Convención, como Henryk Korczak, y tantos otros que la protegen y trabajan para que se cumpla en distintos países del mundo; personas nobles, indignadas y rebeldes, del mismo modo que lo fue el movimiento que impulsó y luchó por el establecimiento de los derechos del niño y más otros derechos. No se trata de juzgar la intención o la humanidad de las personas que trabajan a favor de esos derechos, sino de pensar la política que esos dispositivos afirman.

Estas declaraciones se basan en la idea de reconocimiento. De hecho, ese sería el primer derecho de un niño: el derecho a ser reconocido. Es interesante,

en particular en contextos de marginalidad, opresión e injusticia extremos como los nuestros, pensar de dónde viene y a quién está dirigido ese pedido de reconocimiento. Sería significativo preguntar quién es ese niño en mayúscula, universal, que se sitúa en el lugar de todos los niños y fundamenta el reconocimiento de todos ellos: ¿qué niño es ese que habla en nombre de los otros niños, esa especie de niño legislador universal, presupuesto en la Declaración?

En otras palabras, el niño que está más allá del derecho, o más acá de él, en su base, sustentándolo, el niño al que el niño sin derechos pediría inclusión para ser reconocido como tal, ¿es el niño occidental rico?, ¿es el consumidor sin fronteras, objeto predilecto de las actuales estrategias de *marketing*?, ¿es el que no puede votar porque todavía no está en la edad de la razón?, ¿es el que está sometido a jugar los juegos del capital?; por otro lado, ¿qué relación mantiene ese niño con los niños y niñas que están fuera, por ejemplo los que lustran los zapatos, limpian los vidrios, hacen piruetas en la calle?, ¿o con aquellos que pelean contra los muros que les impiden ir a la escuela en Medio Oriente?, ¿o con aquellos que la televisión muestra raquíticos en África para que nos apiademos y participemos de las campañas generosas de solidaridad? ¿Quién de todos o de los tantos otros que podrían acoplarse a los anteriores, qué combinación de todos estos niñas y niños es el niño (masculino y singular) "sujeto de derechos"? ¿O acaso está tan naturalizado, desterritorializado y abstracto que pretende ser la suma de estos y todos los otros niños posibles? Ciertamente, la pretensión es de la mayor universalidad posible: es todos estos niños y cualquier otro; es el niño en tanto que niño. Es el niño universal.

Ahí es donde reside justamente el problema principal, porque ese niño no existe. Genera la ilusión de ser todos los niños y no es ninguno. Más aún, ese niño que pide reconocimiento en nombre de todos los niños no tiene nada de infantil y mucho menos de infantilizador. Al contrario. Por un lado, es un modelo de niño que responde a los estándares culturales, económicos, sociales, políticos dominantes de una sociedad, que se autodenomina madura, responsable, consciente y que pretende legislador para todas las otras; es un modelo producido por adultos que inventaron toda esta historia de derechos, convenciones y al propio niño universalizado y abstracto que decidimos que la necesita y exige. Por otro lado, ese pedido de reconocimiento parece congelar el movimiento de la infancia, al aprisionarla en un estatuto jurídico, legal. Parece impedir la creación de la infancia, su devenir. Así, las convenciones conforman un enorme

dispositivo forjador de ilusiones y tranquilizador de conciencias adultas. Antes que el primer derecho, el reconocimiento acaba siendo el último, el único, que posterga la infancia al consagrarla como derecho. Esa forma de reconocimiento bloquea todo y cualquier bloque de infancia revolucionaria, impide una posibilidad preciosa de la infancia sin edades: pensar, pensarse a sí mismo, si pensar tiene que ver con crear algo diferente de lo ya creado y no reconocerse en el modelo consagrado para ello.

Reconocemos a los niños, les damos derechos y así nos quedamos tranquilos, calmamos nuestra conciencia, cumplimos con el deber y congelamos el pensamiento. "¿El niño? Ya está, lo hemos reconocido, están todos incluidos." ¡Qué gesto humanitario! ¡Cuánta generosidad! Así, el derecho al reconocimiento es la política del congelamiento. Pero no es la única política posible. Bien podríamos afirmar otra política en relación con la infancia. También otra educación, pero antes vale la pena detenerse un poco más en la Convención.

Parece bastante difícil que una "legislación universal" creada en el seno de "sociedad de naciones capitalistas" pueda ser un texto de "indignación y rebeldía". La indignación y la rebeldía, cuando son liberadores de la diferencia, no generan derecho y universalidad, sino prácticas de libertad y resistencia.

Hay otras cuestiones conceptuales y empíricas en juego. En el capitalismo de nuestros días, el mercado muestra sin parar cómo sabe convivir perfectamente con todos los derechos. Ni siquiera necesita oponerse a ellos. Al contrario. Se alimenta de la ilusión que ellos inauguran y postergan sistemáticamente. Este tipo de instrumentos le permiten ganar una forma más consensuada, sofisticada y aparentemente democrática. Con esa máscara adquiere una aceptación cada vez más dócil y mantiene sin ningún problema su lógica de exclusión, hambre y alienación.

Alain Badiou ha realizado una de las críticas más claras y consistentes de los derechos humanos, a los que describe como una "ideología del capitalismo globalizado". Esa ideología presupone una sumisión de dos órdenes: económica (al mercado) y política (a la democracia representativa). *La Convención de los Derechos del Niño* forma parte de esa ideología y de ese doble sometimiento. Así, el niño que tiene derechos obtiene, con su reconocimiento, esa doble sumisión, al mercado que lo constituye como consumidor y a la democracia que lo deja afuera porque no está en edad de votar y todavía no es capaz de "representarse su futuro". Tamaño favor hacemos a nuestros bien amados pequeñitos.

Consumidor ciudadano, víctima que despierta piedad, lástima, ese es el espacio de la infancia que la convención, en el mejor de los casos, se ha mostrado incapaz de revertir. Vemos niñas y niños enfermos por el frío, prostituirse en las playas del noreste brasileño, con los huesos visibles del cuerpo en África (o en cualquier otra ciudad, a decir verdad), aspirando pegamento por la boca en toda gran urbe o el fusil al hombro en todas las guerras, y entonces nos conmovemos y mandamos nuestra ayuda humanitaria. La Convención es funcional a la política que hace todo esto posible y perdurable, aquella que no transforma las condiciones que hacen todos esos crímenes posibles sino que, al contrario, los hace percibir cada vez más habituales, normales y naturales.

En lo que tiene que ver con niñas y niños, la democracia se funda en una doble exclusión: por un lado, la que implanta toda idea de representación (los representados, que confían su poder a los representantes), por otro, la exclusión por edad, que dice que los representados no pueden elegir ni ser representantes hasta determinada edad en la que estarían aptos para entrar en la vida política. Esa exclusión es instaurada por el propio sistema que funda la necesidad de los derechos que protejan a niñas y niños. Que quede bien claro: no es porque quienes todavía no tienen determinada edad son incompetentes para la democracia que se les excluye, sino que es a partir del momento en que se les excluye que se les sanciona en ese mismo acto como incompetentes para la democracia. No es que niñas y niños son más débiles y por eso necesitan nuestros derechos; necesitamos darles derechos porque antes ya estaban debilitados por su exclusión de estado de derecho. Tal vez sería entonces interesante preguntarse si el acto de darles esos derechos fortalece o debilita a niñas y niños que postula alcanzar.

Por fin, la Convención pone a los niños a la defensiva. Los hace pasivos de nuestra preocupación y generosidad. No deja ver su positividad, su potencia, su alegría (por cierto, no es preciso comentar las demagógicas y grotescas convenciones de niños organizadas por medios de comunicación u organizaciones no gubernamentales que, por lo general, lucran bastante con ellas). Somos nosotros, los adultos, los que sabemos y hacemos posible que los niños tengan el estatuto que deberían tener. La expansión de la vida, la revolución, la experiencia, la transformación de las condiciones de existencia que un niño puede provocar, eso la Convención no deja ver.

Claro, todo está hecho por el bien de los niños. La escuela también. Con las mejores intenciones. Para protegerlos. Para cuidarlos. Para que crezcan sanos

y en paz. Para que crezcan felices. Los totalitarios son siempre los otros. ¿Habremos encontrado en el espejo una imagen de lo que no queremos ver en nosotros?

1.7. Infancia y escuela

Afirmamos con Deleuze que nos atraviesan espacios molares y moleculares. En los primeros manda el uno, la norma, el todo. Las sociedades modernas crearon un espacio molar específico para educar la infancia: la escuela. La infancia que habita la escuela es la que debe ser educada de acuerdo con los modelos que la sociedad determina para ella. La pregunta que nos interesa plantear en este lugar es acerca de la relación entre la escuela y las otras infancias. En otras palabras, la escuela es el lugar por excelencia de la infancia cronológica, la de las etapas de la vida, la que asiste a los gabinetes psicopedagógicos y de orientación vocacional pero, ¿es posible en la espacialidad molar y concéntrica de la escuela promover otras potencias de vida infantil, otros movimientos y líneas en ese territorio tan maltratado, descuidado y desconsiderado? De lo que se trata, al fin, es de considerar la posibilidad de bloques de infancia y devenires-niño atravesar el modelo de infancia que la escuela se propone formar. El examen de esa cuestión supone considerar nuevas dimensiones de lo ontológico y lo político.

Las cuestiones ontológicas tienen que ver con la pregunta por la subjetividad, adulta e infantil, esto es, la pregunta "¿quién somos?" que, como planteó otro filósofo francés, Foucault, es tal vez la pregunta más apremiante de la filosofía de nuestro tiempo. Esa pregunta, a su vez, se despliega en una serie de preguntas que la ayudan a ser comprendida: ¿qué nos constituye en lo que somos?; en sus palabras, ¿en qué campos de saber, dominios de poder y dispositivos de normalización se enmarca la producción de subjetividad en nuestras sociedades contemporáneas? ¿Qué papel juega y de qué manera se inscribe una institución como la escuela en esos dispositivos de constitución de sujetos en nuestras sociedades?

La escuela, como institución moderna, participa de la pretensión que el Hombre está de alguna manera en el centro del mundo y que, por lo tanto, es el artesano privilegiado y auto-suficiente de sí mismo. El mito de Frankenstein, el hombre que fabrica el hombre, ilustra en un grado extremo y mítico esa ilusión del Hombre pseudo-artífice de su propio destino, así como los riesgos y

horrores que pueden seguir a esa pretensión. De manera elegante Ph. Meirieu se ha valido de esa figura de Frankenstein para ilustrar el mito de la educación como fabricación: educamos según el mito que podemos fabricar otros seres humanos que los que somos, seres mejores, más justos, más felices.

Las cuestiones políticas derivan, en parte, de las ontológicas y, al mismo tiempo, las alimentan: bajo los efectos de ese mito de la fabricación, en el mundo educacional opera toda una mutilación de las fuerzas que podrían estar al servicio de la creación de otros mundos. En otras palabras, el poder ser ejerce en la escuela de modo a conformar, controlar y disciplinar sujetos que den forma a los valores idealizados para ellos.

En ese contexto, vale la pena preguntar si será posible educar la mirada para otra sensibilidad. ¿Puede ser la educación institucionalizada algo diferente de una fábrica y un auxiliar del reconocimiento? ¿Puede la escuela dar lugar a algo más que un derecho? ¿Es posible un acontecimiento, un devenir y otras potencias habiten la escuela? Tal vez de eso se trate justamente, de dejar de aprisionar —a niñas, niños y a la propia educación— en el derecho y hacerlos jugar en un plano que les permita jugar otro juego, afirmar otras posibilidades de vida. El interés está tanto en "otras" cuanto en "vida".

Se trata, al fin, de la propia educación, de la manera en que respondemos la pregunta que toda educación presupone: ¿qué es la infancia? La relación educativa dominante en nuestras sociedades se asienta sobre el siguiente razonamiento: la infancia es la primera etapa de la vida humana y como quienes "habitan" esa etapa no pueden una serie de cosas (entender verdaderamente, representar un futuro, vivir sin nuestras reglas, etcétera), se tornan imperativos (o deseables, o convenientes) dispositivos pedagógicos para que puedan entender lo que no parecen capaces de entender por sí, para que descubran las reglas que necesitan para vivir, para que vislumbren un futuro que no se pueden representar por sí mismos, etcétera).

Al contrario, debido a que la pedagogía se representa la infancia de la manera descripta que niñas y niños poco pueden (aprender, pensar, vivir) en las instituciones educativas que ofrecemos. Es porque se supone que niños y niñas no pueden pensar por sí y porque se dispone de una pedagogía que obtura su pensamiento que no piensan "en" la escuela (subrayo la ambivalencia del "en", que marca lugar y al mismo tiempo objeto, o sea, sugiere que niñas y niños no piensan situados en el espacio escolar y que tampoco hacen a la escuela objeto

de su pensamiento). Es porque se supone que niñas y niños no pueden representarse su futuro y les enseñamos tanto a representar el mundo cuanto a representarse a sí mismos según nuestras representaciones en la escuela, que pasan a estar atados a una y otra cosa. Es porque se supone que niñas y niños necesitan nuestras reglas y porque se despliega un dispositivo pedagógico sintónico a éstas, que ellos mismos las establecerán "democráticamente" en el aula, sin que tengamos necesidad de imponerlas por la fuerza. En efecto, ¿no es curioso cómo algunos docentes se sorprenden cuando niñas y niños eligen reglas muy parecidas a los que los adultos (razonables, democráticos, tolerantes, etcétera.) elegirían al comenzar un año de trabajo?, ¿qué otra cosa podrían elegir si eso mismo han aprendido en la escuela?

Nos preguntamos si no sería el caso de invertir este razonamiento. Según la lógica dominante de pensar las relaciones entre educación, infancia y política, educar a la infancia es importante porque niñas y niños de hoy serán los adultos de mañana y, por lo tanto, los artífices de las futuras sociedades; así, educar a la infancia es la mejor y más sólida manera de introducir cambios y transformaciones sociales. La infancia, entendida en primera instancia como posibilidad o potencialidad es, en esta mirada, la materia prima de las utopías, de los sueños políticos de los filósofos y educadores.

A partir de las distinciones deleuzianas presentadas anteriormente, pensamos de otra manera las relaciones entre educación, infancia y política. Así, no se trata de pensar una escuela que forme niñas y niños para que sean algo diferente de lo que son. Tampoco se trataría de enseñarles a pensar (o enseñarles a pensar por sí mismos) porque en ese "enseñarles a" podría ir, como presente griego y bajo una ropa menos fácil de visualizar, la misma herencia de la fabricación. Se trataría de indagar si la escuela puede ser algo radicalmente diferente a cualquier fabricación, si es capaz de ser sensible a esos devenires minoritarios que no aspiran a imitar nada, a modelar nada, sino a interrumpir lo que está dado y propiciar nuevos inicios. Sería una escuela donde más allá de la edad que se tiene, más allá de si se es un niño, adulto, profesor, gestor, orientador, director, —en fin, no importa de quien se trate— sería posible habitar un espacio de efectiva creación, de interrupción del orden de cosas establecido, de contestación revolucionaria de las jerarquías y los órdenes sociales que la escuela refleja.

No se trata que los adultos nos infantilicemos, que volvamos a nuestra tierna infancia, de hacer memoria y rescribir nuestra biografía, sino de instaurar un

espacio de encuentro creador y transformador de la inercia escolar repetidora de lo mismo. Quién sabe, un tal encuentro, entre un niño y una maestra, o entre una niña y otra niña, o incluso entre un maestro y otro maestro pueda abrir la escuela a lo que ella todavía no es, permita pensar en aquello que, en principio, no se puede o no se debe pensar en la escuela, y hacer de ella un espacio de experiencias, acontecimientos inesperados e imprevisibles, mundo del devenir y no apenas de la historia, tiempo de aión y no solamente de *chrónos*.

Ya escolarizamos suficientemente a los niños y a los adultos que introducimos en la escuela según la lógica de formación de la infancia. Tal vez sea hora de infantilizar la escuela. La idea puede parecer abstracta o casi ridícula en países latinoamericanos, donde hay exceso de niños no suficientemente escolarizados o donde los índices educacionales de desfase de edad y abandono son alarmantes y crecientes. Tal vez, es justamente en ese nuestro contexto donde resulte todavía más significativa la diferencia y la posibilidad de que la escuela —o cualquier otra institución— se abra al acontecimiento, a la experiencia, a la infancia como alteridad radical de lo dado en la medida en que en las escuelas están depositadas muchas esperanzas de transformación social. Además, esa apuesta tal vez nos ayude a notar que hay algo terriblemente perverso en la forma habitual de practicar la educación de la infancia, en las políticas públicas y las grandes evaluaciones de rendimiento escolar; que no es siguiendo ese camino que vamos a ofrecer algo radicalmente diferente a la infancia. Que no se trata sobre todo de números y de índices de escolarización sino de "torcer la escuela" para una experiencia y una vida que hoy no consiguen habitarla con facilidad. Se trata en el fondo de pensar para qué queremos que los niños vayan a la escuela.

Es cierto: los más escépticos dirían que nada de vida y de experiencia puede habitar la escuela en tanto institución histórica, política y social dispuesta para otros fines. No estamos tan seguros. ¿Qué puede una escuela? No lo sabemos. ¿De qué es capaz la educación de la infancia? Tampoco lo sabemos. Ambas preguntas están, en el fondo, atravesadas por una tercera: ¿qué puede una niña, un niño?, o mejor, ¿qué puede la infancia? Tampoco lo sabemos y preferimos, por los eventuales despliegues que su fuerza permita andar, mantener viva la interrogación.

Se trata de preguntas spinozianas, preguntas ontológicas y políticas, que interrogan por una potencia productiva, por una fuerza que genere diferencia, por una nueva alegría, por una capacidad de afirmar, para decirlo con Foucault, una

vida no fascista y no totalitaria, en un lugar políticamente tan difícil como la escuela, en estos tiempos difíciles de insoportables fascismo y totalitarismo globalizados.

Esas preguntas nos interrogan para disponer todas nuestras fuerzas contra el fascismo y el totalitarismo de fuera, del sistema, del imperio, del capital, del saqueo al petróleo, del hambre, de la impunidad, de la infamia, del colonialismo, de la guerra al otro porque otro; pero también, y sobre todo, contra el fascismo y totalitarismo de dentro, de nuestra cabeza y nuestros cuerpos por enteros, el del sometimiento de nosotros mismos, el que contribuye igualmente para que seamos aquello que somos y lo continuemos siendo tranquilamente, casi sin percibirlo.

Esas preguntas interrogan muchas formas de la experiencia y se despliegan en un sinnúmero de otras preguntas: ¿qué puede un cuerpo?, ¿qué puede un pensamiento?, ¿qué puede una experiencia?, ¿qué puede el encuentro entre alguien que ocupa la posición de enseñante y otro que ocupa la de aprendiz? No lo sabemos. Incluso con toda nuestra ostentosa arrogancia cientificista y tecnologicista, con toda nuestra petulante eficacia economicista y productivista, nunca lo sabremos del todo. En esa limitación del saber, en ese nacer de la ignorancia, tal vez encontremos un punto de partida para otros poderes, para otras fuerzas y potencias de la infancia. No sabemos si en la escuela podrán desplegarse esas fuerzas, pero tampoco es posible descartarlo hasta haberlo buscado con la mayor intensidad posible. Hemos sabido tanto sobre la infancia, hemos discriminado tanto sus etapas y posibilidades, hemos proyectado tanto su futuro que, para fortalecer y dinamizar las fuerzas infantiles que habitan en nuestros cuerpos, tal vez sea propicio dejar de saber, justamente... lo que una niña o un niño pueden o no pueden, aquello de lo que la infancia es capaz. Al mismo tiempo, hemos conocido numerosas genealogías de la escuela, enmarcado tanto los limites impuestos por esa institución de lo humano que, precisamente, quizá sea hora de abrir un poco ese posible para desde su interior continuar que las cosas sean algo diferentes de como son.

"No sabemos" y, en ese gesto, puede entrar la potencia de la sorpresa, de lo inesperado, de lo no anticipado, de lo que no podemos saber pero también no queremos saber porque si lo supiéramos, como lo sabemos, porque lo sabemos, habremos excluido lo que nuestro saber dejó del lado de afuera justamente para saberlo. No sabemos lo que puede un niño, de cualquier edad. No sabemos lo

que pueda la infancia. No sabemos, incluso, lo que puede una institución. Tampoco sabemos lo que puede una educación atenta a la infancia y a la filosofía. Quién sabe en ese gesto abierto, atento, a la espera, esté el principio, la infancia, de una nueva educación de los niños de cualquier edad. En todo caso, ya es hora de llamar a la filosofía para ayudarnos a pensar estar cuestiones.

1.8. Referencias bibliográficas

El epígrafe de Laurence Cornu está tomado de su texto "Lugares y compañías". En: J. Larrosa (ed.). *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. (Barcelona: Fundació Viure i Conviure, Caixa Catalunya, 2007, p. 63).

En la presentación las ideas de Agamben sobre la infancia están tomadas de su libro *Infancia e historia*. (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001); las de G. Ferraro de su libro *La scuola dei sentimenti*. Napoli: Filema, 2003).

He realizado en varios otros libros un análisis crítico de los fundamentos y métodos del programa *Filosofía para Niños* de Matthew Lipman. Entre ellos, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. (Con Vera Waksman, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005, 2da. Ed.). En Infancia. Entre educación y filosofía. (Barcelona: Laertes, 2004), dediqué a ello un capítulo. El presente texto tiene un antecedente inmediato y muchos elementos en común con *Infancia, política y pensamiento*. (Buenos Aires: Del Estante, 2007).

Hay varias ediciones de calidad de los fragmentos de Heráclito en castellano. Como de todos los griegos antiguos, una buena recomendación es la traducción que ofrece la Biblioteca Clásica Gredos. En el caso de Heráclito, sus fragmentos están incluidos en el tomo I del volumen publicado como *Los Filósofos presocráticos*. (Madrid: Gredos, varias ediciones) que tiene, además de la traducción de los fragmentos, comentarios e interpretación de los mismos. En América Latina se han publicado también varias ediciones de los fragmentos de Heráclito, entre ellas en el libro del italiano R. Mondolfo (Heráclito; México: Siglo xxi, 1980). La anécdota de la relación de Heráclito con los niños está en Diógenes Laercio, *Vida y obra de filósofos ilustres*, IX 2. En la misma colección de Gredos se encuentran buenas traducciones de los otros diálogos de Platón mencionados en este capítulo (*Timeo, La República*) y de la Física de Aristóteles. La Editora Colihue de Buenos Aires acaba de publicar una excelente edición comentada del *Timeo* y la editora Biblos de la misma ciudad una excelente versión de la

Física de Aristóteles. La editorial Losada ha hecho lo propio con el *Banquete*. La Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA) ha publicado una muy buena traducción de *La República* y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha publicado una edición bilingüe.

El más completo diccionario griego a una lengua moderna es el de H. Liddell – R. Scott, *A Greek English Lexicon*. (Oxford: Clarendon Pres, 1966), de donde están tomados los significados de las palabras griegas utilizados en este capítulo.

La ya clásica visión de Ph. Ariès sobre la infancia data en su versión original de 1960 y en versión castellana *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. (Madrid: Taurus, 1987). Hay muchas otras historias o aproximaciones historiográficas a la infancia: por ejemplo, las de Lloyd DeMause, Historia de la infancia. (Madrid: Alianza, 1991); N. Postman, *La desaparición de la infancia*. (Madrid: Círculo de Lectores, 1983).

Entre los teóricos que trabajan la infancia y también filosofía para niños resulta particularmente interesante el aporte de David Kennedy en su más reciente libro *The Well of Being*. (New York: SUNY Press, 2006). G. Matthews ha también publicado diversos trabajos, algunos traducidos al castellano, uno ya tradicional: *El niño y la filosofía*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1983) y, más recientemente, *The philosophy of childhood*. (Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996) y *The Philosopher's Child*: *Critical Perspectives in the Western Tradition*. (organizado con S. Turner, Rochester: The University of Rochester Press, 1998).

La visión de M. Lipman sobre la infancia se encuentra diseminada en varios de sus textos teóricos y, claro está, en la manera en que retrata los personajes de sus novelas. Entre sus trabajos teóricos, recomiendo leer *Natasha Vygotskian Dialogues*. (New York: Teachers Collegue Press, 1995) y también un texto que ha editado y recopilado diversos trabajos sobre la relación entre infancia y filosofía: *Thinking Children and Education*. Dubuque (Iowa): Kendall (1993).

J. F. Lyotard tiene varios trabajos sobre la infancia o al menos donde ofrece intervenciones profundas sobre ella. Además de su clásico *La postmodernidad explicada a los niños*, importa aquí su Lecturas de Infancia. (Buenos Aires: EUDEBA, 1997), donde ofrece sus lecturas de Joyce, Kafka, Arendt, Sartre, Valery y Freud.

Los escritos de Deleuze sobre la escritura están dispersos entre *Mil Mesetas*. (Con F. Guattari; Valencia: Pretextos, 1987), Crítica y Clínica. (Barcelona:

Anagrama, 1999) y *Conversaciones*. (Valencia: Pre-textos, 1992). También puede asistirse con provecho la letra "e como enfance" de su abecedario (con Claire Parnet, Paris: Montaparnasse, 1996, DVD).

La crítica de A. Badiou a los derechos humanos puede encontrarse en los diversos textos que ha publicado en la revista *Acontecimiento de Buenos Aires*. El libro mencionado de Ph. Meirieu es Frankestein educador. (Barcelona: Laertes, 2000). El texto de Foucault que remite a una vida no fascista es su prólogo a la edición en inglés de Mil Mesetas. (Gilles Deleuze; Félix Guattari. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press: 1977, pp. XI-XIV).

Spinoza se pregunta: "¿qué puede un cuerpo?" en la *Ética III*, 2 (traducción castellana en el Fondo de Cultura Económica en México, D. F.). Deleuze trata esta pregunta en el "Capítulo XIV" de su *Spinoza y el problema de la expresión*. (Barcelona: Muchnik, 1996).

CAPÍTULO II

Una filosofía para la infancia

La pregunta "¿qué es la filosofía?", como todas las preguntas en filosofía es inmensa. Llama a otras preguntas, entre ellas, "¿por qué filosofía?", "¿por qué esta forma de pensamiento y no más bien nada?". U otras, como "¿para qué filosofía en estos tiempos de globalización asistida y conformismo generalizado?".

Ninguna filosofía se justifica por sí misma. Precisa pensar sus inicios para entender sus condiciones presentes y los posibles sentidos de su intervención. La renuncia a pensar sus principios y alcances sería una renuncia a la propia filosofía.

De modo que importa señalar el carácter inexcusable de pensar el significado y sentido de hacer filosofía, para propiciar un campo que nos permita habitar una tierra filosófica. A la vez es necesario marcar el carácter provisorio y parcial de cada pretensión de respuesta. Lo que sigue será eso, un modo de pensar la filosofía que no tiene otra finalidad que constituir un espacio en el qué pensar posibles sentidos para su reunión con la infancia, a partir de las inquietudes planteadas en el capítulo anterior.

Me detendré brevemente en la forma lingüística de unir infancia y filosofía. En el caso del título de este libro, se trata de una conjunción. En la forma habitual de presentar la relación entre infancia y filosofía suele ponerse una preposición entre ambas. Es muy difícil elegir una preposición sobre cualquier otra. Puede parecer un detalle, pero no lo es, o lo es si es que el mundo está hecho de detalles.

Recuerdo hace algún tiempo que organizábamos una actividad en Argentina sobre "Filosofía... niños"; teníamos, como era habitual, dudas sobre cómo abrir el género de niños; nos preguntábamos si era mejor poner niños(as), o niñas y niños, o "niñas" o dejábamos el más usual niños; también dudábamos entre el substantivo filosofía y el infinitivo filosofar; como si eso fuera poco, no sabíamos bien qué preposición poner.

Entonces, una colega que trabajaba en la organización sugirió que las pusiéramos todas. Ciertamente el "Filosofía a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, entre, en, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras niños" nos hizo reír

bastante, pero más allá de que sonaba un poco exagerado e incómodo de leer, resultaba más provechoso que cualquiera opción única elegida. Cada preposición tiene un valor y señala una posibilidad. Algunas también subrayan ciertos descaminos, no menos interesantes. Por ejemplo, la más clásica “para” en “filosofía para niños” marca claramente el sujeto destinatario del emprendimiento, pero deja entrever los límites de una acción venida del exterior. “Con” parece establecer una relación más horizontal en la relación pero tal vez inespecífica. “Entre” marca un espacio diferente, que parece no pertenecer ni a uno a otro de los términos en relación, un nuevo espacio que atraviesa las dos palabras en cuestión.

Y así sucesivamente cada opción tiene sus fuerzas y límites. Incluso algunas de las opciones aparentemente menos seductoras como “tras” tendrían su fuerza: en ese caso, la de marcar una prioridad de la infancia y el sentido de una búsqueda a la cual la infancia con mucha fuerza podría orientar.

Por otro lado, aunque no esté usualmente presente, la educación aparece en el fondo, que está implícitamente pidiendo un lugar. En efecto, de ella se trata, en su campo tiene lugar el encuentro, en cualquiera de las formas más usuales de reunión, entre infancia y filosofía: la filosofía es una manera para pensar “la educación de la infancia” o, dicho de otra manera, la infancia despliega las posibilidades educacionales de la filosofía.

En un sentido más amplio, las formas de pensar las relaciones entre infancia y filosofía impactan las formas de pensar la educación. En ese sentido hay algo notable en el título de este libro —que nos fue sugerido, que no nació de nosotros—, y es que la infancia está primera, en primer lugar, en su lugar, en el lugar de inicio.

En el capítulo anterior anticipamos algunas preguntas sobre la potencia de la escuela para hospedar una educación radicalmente diferente del modelo de fabricación que hoy domina. Para establecer la relación anticipada entre infancia y filosofía y para pensar en el significado y sentido de hacer filosofía en la escuela o, en otras palabras, qué papel o lugar podría tener la filosofía en ese espacio micro-político que atraviesa la macro-política de la escuela, haremos una conexión a través de (¡otra vez las preposiciones!) la figura de Sócrates, una vieja figura.

Se trata del Sócrates de Atenas, el más viejo de todos los Sócrates, de todos los educadores, de todos los filósofos, un infante de la filosofía, un iniciador

de inicios, un inicio de iniciadores, porque con Sócrates nace la filosofía, al menos un modo impactante de entenderla y practicarla y también nace cierta posibilidad de recrearla, de rehacerla, de nacer para ella un nuevo lugar. Entonces, Sócrates es también un propiciador de infancias, es un amigo de la infancia, es el propio infante, alguien que, con su nacimiento, nace y hace nacer.

Nos referiremos a ese nacimiento sin ánimo de historiadores o arqueólogos sino para, a partir del nacimiento de la filosofía, pensar un modo de considerar las preguntas ya propuestas en el capítulo anterior y un sentido que la filosofía puede ofrecer a la infancia, tal como preanuncia el título de este capítulo.

2.1. Sócrates, la infancia y la filosofía

Decir Sócrates es entonces nombrar una infancia de la filosofía relacionada a un nacimiento, a una infancia en sentido más literal, que no es la única, pero que ha marcado profundamente el pensamiento y el modo de vivir en nuestras sociedades. Decir Sócrates es también mencionar la ignorancia. De hecho, la infancia y la ignorancia tienen bastante que ver, desde la propia construcción de ambas palabras; las dos se forman sobre un prefijo de carencia ("in" e "i"), sobre una ausencia: la ignorancia es en su origen ausencia de conocimiento, del mismo modo que la infancia es en principio ausencia de voz. El sentido de las palabras que siguen es propiciar un cambio de signo, una inversión de la ausencia en presencia; sugerir que en la ignorancia no sólo hay falta, carencia, ausencia, sino que también hay muchas presencias, en particular una fuerza de la que es responsable Sócrates y lo que hemos leído a partir de ese nombre; entonces me voy a valer de esa inspiración socrática para invertir el signo al que asociamos la ignorancia, y a partir de esa inversión volveremos a la infancia, a ver si para la infancia, a partir de las ideas esbozadas en el capítulo anterior y de las que la ignorancia nos ayude a pensar, podemos también consolidar un movimiento paralelo que torne presente lo ausente y afirmativo lo negativo.

Entonces, en un primer momento vamos a relacionar a Sócrates con la ignorancia, y después vamos a relacionar a la infancia con Sócrates. Entre los primeros diálogos de Platón, cuatro hablan del proceso y la muerte de Sócrates: la *Apología* comienza narrando la defensa de Sócrates, la parte del juicio en que Sócrates se defiende de sus acusadores; no incluye la parte en que "Meleto" previamente defiende la acusación. En los juicios realizados en Atenas, acusador y acusado

tenían cada uno tres horas para defender su postura llamando a abogados y otros testimonios. Un juicio comenzaba y terminaba el mismo día con la sentencia. Y éstas eran de tres tipos: pena de muerte, exilio o multa; no existía la condena a tantos años de prisión o a cadena perpetua como en la actualidad. Además, podía haber tres resultados al cabo de la votación de los quinientos ciudadanos-jueces que junto con el arconte que lo presidía constituían el tribunal: la mayoría simple condenaba o absolvía al acusado, pero también si el acusador no sacaba un mínimo de votos, no sólo el acusado era absuelto sino que el acusador debía pagar una multa. El caso es que el texto de Platón narra sólo la segunda parte del juicio, la defensa de Sócrates, y los resultados, por los cuales, después de una primera votación más apretada, Sócrates acabó siendo condenado por un margen significativo de votos.

Otro diálogo, el *Critón*, presenta una conversación en la prisión entre Sócrates, ya condenado, y *Critón*, uno de sus amigos. Entre la condena y la ejecución de la misma, pasó más o menos un mes, porque la sentencia coincidió con el viaje de una nave que los atenienses solían enviar a la isla de Delos para celebrar el nacimiento de Apolo y conmemorar la proeza de Teseo de liberar a Atenas de los sacrificios impuestos por el minotauro. Durante ese periodo no podían efectivizarse las sentencias capitales y entonces hubo que esperar el regreso del navío para que Sócrates tomara el veneno. Es en esos días, cuando han avistado al navío llegar al puerto, Critón, quien parece hablar en representación de los amigos de Sócrates, le ofrece escapar, le dice que todo está listo, los carceleros ya están debidamente arreglados, sobornados, muestra una situación parecida con la de nuestras sociedades, las instituciones están bastante corruptas y está todo más o menos resuelto para que Sócrates pueda salir caminando de madrugada de la prisión antes que deba ser cumplida la sentencia sin riesgos de ningún tipo. El caso es que Sócrates rechaza la propuesta y no acepta escapar; esa es la trama del *Critón*, la conversación entre uno (Critón) que quiere convencer a otro de la conveniencia e incluso de la justicia que radicaría en no obedecer la sentencia del tribunal y otro (Sócrates) que se niega a hacerlo justamente defendiendo la necesidad de aceptar las decisiones de la justicia instituida.

Un poco antes en el tiempo dramático está el *Eutifrón*, que narra una conversación de Sócrates con ese experto en cuestiones religiosas el día en que Sócrates va a notificarse de la acusación en su contra. Camino de los tribunales, Sócrates conversa con Eutifrón sobre el significado de lo sagrado y las conclusiones

son un poco decepcionantes porque Sócrates confiesa no haber aprendido nada que le permita defenderse mejor de las acusaciones y Eutifrón declara la imposibilidad en que se encuentra de mostrar sus saberes ante Sócrates, y sale corriendo cuando siente que ya no tiene más nada para intentar.

El otro diálogo de la tetralogía es el *Fedón*, que narra el momento final, cuando Sócrates bebe la cicuta y se despide de sus amigos conversando con ellos. Es el último diálogo de Sócrates en cuanto a su fecha dramática. Es también otro inicio para el pensamiento y para la filosofía, en el sentido de que Sócrates funda allí, con el gesto de morir tranquilo y dialogando con sus amigos, otro sentido para el filosofar, bajo la forma de un legado, en la forma de un saber y de un modo de enfrentar la muerte que deja en su despedida.

En todo caso, para saber algo de la muerte (y de la vida) de Sócrates hay que leer esos cuatro diálogos. Volvamos entonces a la *Apología*, uno de esos lugares en los que Sócrates habla de sí y, para hablar de sí, elige una estrategia singular que es identificarse con la filosofía. Es un nacimiento singular, nace la propia palabra filosofía, de la cual tenemos en la *Apología* registro por primera vez (hay quienes la atribuyen a Pitágoras y Heráclito, pero en verdad la palabra en ellos corresponde a fuentes más tardías). Es interesante notar que en este diálogo sólo aparecen formas del infinitivo *philosophêin* y del participio verbal. Así, Sócrates/Platón inventaron la palabra, compuesta de un sentimiento, *philo,* deseo, amor, amistad, anhelo, y un infinitivo *sophêin*, saber, sabiduría. De modo que, lectores amantes del saber, estamos ante un nacimiento literal de la filosofía. Platón dice que Sócrates al defenderse de las acusaciones sostiene que en verdad no es a él a quien están acusando, no es a una persona en particular, sino que están acusando un modo de vivir, una forma de vida y llama a esa vida de una vida filosófica.

Desde el inicio de su defensa, después que Meleto ha presentado la acusación, Sócrates se esfuerza en marcar su no-lugar frente a los discursos imperantes en los tribunales. En ese esfuerzo vale la pena poner atención en un detalle: no sólo no quiere que lo asimilen a los que son hábiles en retórica ante el tribunal, sino que su propia lengua será otra. Así, como acude por primera vez a los tribunales en setenta años, en su condición de extranjero frente a esa tierra, pide permiso para hablar la lengua con la que fue educado, su lengua infantil. De modo que, al menos en las figuras a las que apela, Sócrates hablará en su defensa, improvisando, como un extranjero y, como tal, utilizará la lengua de su infancia. La

verdad en los tribunales, dice Sócrates, vendrá de un extranjero infantil, una figura doblemente exterior a la comunidad política establecida. En todo caso, en ese nacimiento, la infancia es una lengua, la forma de expresarse de una vida filosófica acusada de corromper a los jóvenes.

En su lengua infantil, Sócrates sostiene que las acusaciones en su contra son completamente infundadas, ridículas, las pone del lado de la mentira y se pone a sí mismo, con la infancia, del lado de la verdad. En la "Apología" explicita dos tipos de acusaciones, por un lado, las más antiguas que consistían en acusar a Sócrates de investigar las cosas que están bajo la tierra y en el cielo y de hacer que los argumentos más débiles se impongan sobre los más fuertes; por otro lado, las más recientes, según las cuales Sócrates no creía en los dioses de la *pólis* (y era ateo o introducía otros dioses, eso no está muy claro y el propio Sócrates muestra esa confusión) y corrompía a los jóvenes. Es decir, que lo acusaban por motivos religiosos y educacionales-políticos. Sócrates intenta explicar de dónde surgieron esas acusaciones y da también dos tipos de origen. Las primeras acusaciones son las más difíciles de enfrentar, dice Sócrates, porque quienes en ese momento son sus jueces las escucharon cuando eran niños, durante la infancia, y sostiene que las cosas que uno escucha durante la infancia son las que permaneces con intensidad, son las más difíciles de cambiar; ésas son las acusaciones de Aristófanes, las de *Las Nubes* por ejemplo, que pintan a Sócrates como un mercenario, que enseñaba a los jóvenes a defender un argumento sin importarle su valor, su justicia; enseñaría una técnica que permitía hacer que el argumento más débil se impusiera sobre el argumento más fuerte, y se preocupaba en cuestiones celestiales; y están las acusaciones más recientes que Sócrates hace surgir de la famosa anécdota del oráculo de Delfos que es narrada en el mismo texto de la "Apología" escrito por Platón.

2.2. La ignorancia de un saber

La anécdota dice lo siguiente: un amigo de Sócrates, Querefonte, fue al oráculo y preguntó si había alguien más sabio que Sócrates en Atenas. Sócrates no explica cómo se le ocurrió a Querefonte preguntar semejante barbaridad —pero ése es otro problema y forma parte del mito del propio Sócrates; de hecho esta anécdota bien puede ser una invención de Platón, el único que la menciona—, porque como el mismo Sócrates sostiene, él no tenía ninguna conciencia de

ser considerado dueño de ningún saber. El caso es que Sócrates dice haberse sentido extrañado no por la pregunta de Querefonte sino por la respuesta del oráculo según la cual no hay nadie más sabio que él mismo. Sócrates afirma no entender qué puede querer decir eso, que él sea el más sabio siendo que no tiene ninguna sabiduría y está en medio de tantos hombres sabios en Atenas. De modo que, a partir de esa perplejidad, Sócrates sale a ver cuál puede ser el sentido del Oráculo, porque por un lado el oráculo no puede mentir, no puede no decir la verdad; pero por otro no es evidente qué puede querer decir al afirmar que no hay nadie más sabio que Sócrates.

Entonces Sócrates decide emprender una búsqueda y comienza a investigar el saber de los hombres que pasan por ser los más sabios. Entrevista a tres clases de actores sociales, primero a los políticos, después a los poetas, y finalmente a los trabajadores manuales. Los políticos eran considerados los más sabios en Atenas, no sólo por los otros ciudadanos sino por ellos mismos, y Sócrates dice que después de conversar con ellos el resultado es un poco decepcionante, porque percibe que no saben lo que dicen saber, y se irritan mucho cuando alguien como Sócrates les muestra que no saben lo que creen saber; entonces es decepcionante, pero por otro lado confirma parcialmente al oráculo; Sócrates se percibe más sabio que esos señores no porque sepa gran cosa —de hecho ni Sócrates ni ellos saben nada de valor—, sino porque a diferencia de ellos, Sócrates no sabe ni cree saber. En fin, Sócrates se ve más sabio por tener cierta conciencia del poco valor de su saber. Después conversa con los poetas y descubre que por razones distintas la conclusión es más o menos parecida: a diferencia de los políticos, los poetas transmiten un saber, pero no es un saber del que pueden dar cuenta, es un saber divino, transmiten un saber que no es de ellos, ellos simplemente lo reproducen; entonces, cuando alguien les pregunta por las razones de su saber ellos callan, no pueden dar cuenta de ellas; así, la conclusión de Sócrates es parecida: también se ve más sabio que estos señores, porque por lo menos a diferencia de ellos, es conciente del poco valor de su saber. Finalmente, los trabajadores manuales son los que más saben; se trata de un detalle curioso por esa visión elitista que se tiene de Sócrates y de la filosofía antigua en general; el caso es que Sócrates reconoce en los trabajadores manuales un saber más sólido que en los poetas y en los políticos, éstos saben de verdad, saben una cosa y la saben bien, saben bien su arte, el zapatero sabe vérselas muy bien con zapatos, etc. El problema es que los trabajadores manuales no conocen los limites de su

saber, es decir, ellos saben un arte; en particular, pero después extienden ese saber a todas las otras cosas, sobre todo a las más importantes, creen que lo que saben para un dominio vale para todos los otros, y éste es el problema que los hace menos sabios que Sócrates, no son concientes que su saber sólo vale para un determinado ámbito.

La conclusión de Sócrates, con poca, muy modestia, es que él es efectivamente el más sabio, no porque sepa gran cosa —todos somos ignorantes, todos no sabemos— sino porque es el único que no se asusta de su ignorancia, la acepta, la acoge, percibe la fuerza de la ignorancia, no quiere tapar ni llenar su ignorancia de saber.

De este modo, Sócrates da vuelta a las cosas: el que sabe ignora, el que ignora sabe. La ignorancia no es lo que parece, un problema, un vacío que necesita ser tapado o llenado. La ignorancia no es el mal y el saber es el bien. Al contrario, la ignorancia es una condición para vivir una vida de búsqueda, una vida de examen, una vida de cuestionamiento, una vida filosófica. Para Sócrates ese es el sentido de la existencia: sólo podemos vivir una vida que valga la pena si esa vida se examina, se interroga, se busca a sí misma, busca llegar a ser lo que es. Entonces la ignorancia es una condición para una vida digna: vale la pena vivir porque somos ignorantes. La fuerza del gesto de Sócrates es tremendo, el impacto de esa inversión de las apariencias resulta notable: la ignorancia no es un problema sino una fuerza, una potencia, una condición, el inicio del examen de sí y de los otros, en suma, lo que da sentido a la vida.

Sócrates introduce, como lo ha sugerido Foucault, un nuevo modo de decir verdad. Repetimos: es un modo de decir verdad que se expresa en la lengua de su infancia. Es un modo de decir verdad que no dice la verdad públicamente, ante todos, en la “Asamblea”, como hace el político, Solón, por ejemplo. Sócrates, en cambio, dice que ese ámbito sería demasiado peligroso y por eso no ha hecho la política de los políticos. Porque si no habría muerto mucho antes. Da algunos ejemplos para justificar esa afirmación. En todo caso, se trata de dos situaciones en las que Sócrates se enfrentó públicamente a la política instituida: afrontó a un régimen democrático (cuando, miembro del Consejo, fue el único en oponerse a tomar la acción ilegal de juzgar en bloque y no individualmente a los diez estrategas vencedores en Arginusas) pero también a un oligárquico (cuando se negó a cumplir la orden de los Treinta Tiranos de traer a León de Salamina). Son ejemplos ambiguos porque Sócrates salió ileso de ambas situaciones y, sin embargo,

las cita para ilustrar y justificar su no participación política por el riesgo de muerte que ella acarreaba. Esto es, dice que no participó en la política porque habría muerto antes y da dos ejemplos en los que participó sin dejar por eso la vida. Tal vez sean ejemplos que muestren un riesgo y una proximidad de la muerte que una militancia más constante no habría podido evitar. De todos modos, Sócrates no explica por qué acepta el riesgo de muerte de la filosofía y no el de la política.

El caso es que Sócrates dice la verdad de un modo diferente al de los políticos y también al de los otros maestros clásicos de la verdad, los sabios, los poetas y los profesionales: no explica el orden de la naturaleza, no transmite la verdad divina por inspiración ni tampoco enseña a partir de la técnica y cobrando por ello como hacen los pedagogos profesionales. Lo que Sócrates transmite, la verdad que afirma como lo vimos, es otra relación con el saber.

Así, la investigación emprendida por Sócrates ha confirmado el oráculo: él es efectivamente el ateniense más sabio porque es el único que sabe de su propia ignorancia. Se trata de un cambio revolucionario: el "más" de sabio no vale como cantidad, no es mensurable ni pertenece al mismo orden; lo repito por su importancia, lo diré con otras palabras: Sócrates es el más sabio porque ha transformado la lógica del saber. El camino del saber no es acumulativo ni transmisible. Lo que Sócrates sabe nadie lo sabe y, al mismo tiempo, todos lo pueden saber, porque Sócrates no se guarda su saber sino que sale a hablar con las personas para "educarlas".

Los efectos educacionales de su tarea filosófica son notorios: algunos jóvenes —los que tienen más tiempo libre, los más ricos— se dedican a imitarlo por propia voluntad y examinan también a otros. Esos jóvenes, como Sócrates, también encuentran muchos hombres que creen saber algo pero saben poco o nada. Los examinados se irritan con Sócrates como el iniciador de esos embates, y de allí nacen las calumnias que corrompía a los jóvenes. Esas razones dan cuenta, para Sócrates, del origen de las acusaciones que circulan sobre él. Son los boatos de los resentidos, las voces de quienes no aceptan haber sido desnudados en su ignorancia, por un infante y sus amigos.

Lo repetiré otra vez, de manera diferente. En cualquier caso, eso significa pensar, repetir en la diferencia. Y esta escritura, como las figuras que retrata, apuesta al pensamiento. El problema, según Sócrates, no estaría en ser ignorante. De hecho todos los seres humanos lo somos. La cuestión principal pasa por la

relación que tenemos con la ignorancia. Algunos la niegan, la ignoran. Ese es el principal defecto, parece querer decir Sócrates, de un ser humano: ignorar su ignorancia. Todo se puede ignorar, menos la propia ignorancia. Sócrates es el único en Atenas que sabe de su ignorancia, que ignora todas las otras cosas, menos la propia ignorancia. El problema principal de los que ignoran la ignorancia es que se fijan a una relación disfrazada con el saber y a partir de esa relación se cierran a poder saber lo que de hecho ignoran. Clausuran toda búsqueda. Congelan su lugar.

Ciertamente, el mito socrático tiene algunos problemas. Por un lado, ¿cómo es posible que Sócrates —un ser humano al fin— esté tan seguro de una interpretación de la sentencia del oráculo que justamente muestra el poco valor de cualquier saber positivo por parte de los seres humanos? En otras palabras, ¿cómo puede Sócrates decir que sabe que su saber no tiene ningún valor?

Si de verdad Sócrates nada sabe, si su saber fuera de absoluta ignorancia, no podría saber ninguna verdad, como la que funda su búsqueda. Admitamos que podría saber un solo saber: el de su ignorancia, pero aun así, ¿cómo llegar a saber que ese saber es el saber más valioso para un ser humano?

También es significativo que el filosofar de Sócrates se apoye en la figura culminante de la religión ateniense: Apolo. Con todo, la legitimidad religiosa que Platón da al saber de Sócrates en la *Apología* tiene varias razones. La primera y más evidente está en el contexto de su juicio. Como vimos, Sócrates recibe dos acusaciones, una de carácter religioso y otra de carácter ético, político, educacional. Aquélla tiene varias lecturas: ser ateo, no creer en los dioses de la ciudad, introducir nuevos dioses. En todos los casos, el respaldo de su vida en un dictamen del dios Apolo es una respuesta fenomenal. Frente a quienes cuestionan sus creencias religiosas, Sócrates pone el dios supremo de la religiosidad griega como respaldo de su modo de vida. Una segunda razón tiene que ver con el propio mito de la ignorancia. Si de él se desprende que ningún ser humano sabe nada realmente valioso, entonces es necesaria una instancia extra-humana donde depositar el saber y respaldar el valor de la ignorancia socrática. Interpreta a el oráculo como lo hace, Sócrates no estaría sino intermediando entre hombres y dioses.

En todo caso, el mito de la ignorancia es también el mito de la filosofía, en tanto Sócrates asimila su modo de vida al de "todos los que filosofan". El "todos'" es interesante porque revela que Sócrates está lejos de considerarse

el único en hacer lo que hace. Su legado para la filosofía no es menor. La hace nacer de un saber divino y, a la vez, no le da el suelo firme de un saber de certeza sino que, sobre todo, la asocia a una relación con el saber o, mejor aún, con el contrario del saber, la ignorancia. Vivir filosofando significa, para Sócrates, dar un cierto lugar importante a la ignorancia, en el pensamiento y en la vida, tener una relación de potencia, afirmativa, generativa, con la ignorancia.

2.3. Un modo de vida

El legado para la filosofía es también impactante en relación con el origen en el propio Sócrates que lo lleva a vivir la vida que vive. Así, al analizar si no resultaría vergonzoso dedicarse a algo que lo llevaría a la muerte, Sócrates afirma que, en las acciones humanas, lo que interesa es si son o no justas y no los riesgos que implican. Cita ejemplos homéricos que respaldan esta afirmación y sostiene que un hombre debe mantenerse en el puesto que considera mejor o en el que ha sido mandado por un superior sin medir sus riesgos. Si así lo hizo al ponerse bajo las órdenes de los jefes militares elegidos por quienes son sus jueces en las batallas de Potidea, Anfípolis y Delion, concluye que sería muy injusto abandonar su puesto por temor a la muerte ahora ante el mandato del dios de que “es necesario vivir filosofando, esto es, examinándome a mí mismo y a los otros”.

Entonces, el filosofar aparece como un mandato que dicta una manera de vivir. El filosofar socrático no se presenta con un origen humano ni siquiera como un deseo del propio Sócrates. Lo dice explícitamente: tiene una relación involuntaria con su arte. Se trata de un estilo de vida que no acepta condiciones, que vale en sí mismo como un principio a partir del cual se abren ciertos sentidos, pero que no puede ser negociado, regateado, restringido, siquiera dominado. En ese modo de vida, filosofar consiste en examinar, someter a examen, a sí mismo y a los otros.

Sócrates juega con sus acusadores. Dice que si le propusieran absolverlo, con la condición de que deje esa búsqueda y ese filosofar, no aceptaría sino que insistiría en exhortar a sus conciudadanos para que dejen de cuidar las riquezas, la fama y el honor, como vienen haciendo, y cuiden y se preocupen por el pensamiento, la verdad y de que el alma sea lo mejor posible. A continuación especifica cuatro acciones en que se desdobla ese filosofar frente a cada ateniense: “lo

interrogaré, lo examinaré y lo confutaré y si no me parece que atesore la excelencia, aunque lo diga, le echaré en cara que da menos valor a lo más valioso y más valor a lo más bajo." Interrogar, examinar, confutar, echar en cara valorar lo menos importante, desvalorizar lo más valioso, esa es la vida filosófica que Sócrates inventa en nombre de un mandato divino. Una vida que no se conforma con mirar para sí y mira también a los otros; una vida que busca interferir en lo que los otros cuidan, atienden, se interesan.

En ese contexto, Sócrates se compara a sí mismo con un tábano que busca despertar a ese caballo, grande y de bella raza, que es su *pólis*, Atenas. Al fin, en esa ciudad llena de figuras reputadas y excelsas, Sócrates se presenta a sí mismo como el único despierto. La figura no es nueva. La contraposición entre uno que está despierto y muchos que duermen ya era un *leit motiv* del pensamiento, al menos desde Heráclito. El filósofo se percibe despierto a sí mismo y dormido a los otros. El impacto de esta jerarquía será tremendo en la historia de la filosofía y de las ideas pedagógicas. Lo veremos enseguida con otro maestro ignorante.

Lo que tal vez caracteriza más a Sócrates es que otorga, a una cierta relación con la ignorancia, la potencia de iluminar la vigilia. Y que, por alguna razón misteriosa que consideró como un mandato divino, decidió proyectar esa relación sobre los otros. Ésta pretensión hace de Sócrates un problema y un peligro, pero también un misterio y un inicio: su vida no puede ser vivida sin que los otros sean afectados por ella de determinada manera, y su relación con la ignorancia no puede ser mantenida sin que los otros pongan en cuestión su relación con el saber. Esta es una cuestión que nos interesa profundamente: la filosofía, al menos a la Sócrates, no puede no ser educativa; educarse en el pensamiento exige educar el pensamiento de los otros.

2.4. Educar en la filosofía

El modo en que Sócrates presenta la anécdota ante sus jueces resulta especialmente interesante. Literalmente, dice: "voy a enseñarles a ustedes de dónde surgió la acusación contra mí". Es una de las contadas ocurrencias en que reconoce enseñar algo y lo que enseña es lo que será el origen de su muerte. Sabe el principio de su fin y es un principio que, indirectamente, remite a él mismo. Sabe, al fin, que él mismo ha sido el iniciador del proceso que acabará en su muerte. Conoce los riesgos de instaurar otra política en la educación

del pensamiento. Sócrates sabe, aun en la *Apología*, bastante más de lo que dice saber.

¿Qué otras cosas sabe Sócrates? Raramente da muestras explícitas de saberes de contenido. En el *Banquete* reconoce ser un experto en las cuestiones del amor. Pero en casi todas las conversaciones que los diálogos retratan se muestra justamente como un experto en "dar una lección" a sus interlocutores. En la misma *Apología*, en una breve conversación, acaba literalmente con los argumentos de Mileto. Sin embargo, al responder allí la acusación en su contra, afirma que "nunca fui maestro de nadie" y justifica esta negación con tres argumentos: a) no recibe dinero de quien desea escucharlo ni discrimina a sus eventuales interlocutores por su edad o por su dinero; b) no prometió ni jamás enseñó a nadie conocimiento alguno; c) si alguien dice que aprendió de él en privado algo diferente de lo que afirma ante todos los otros no dice la verdad, ya que se comporta de la misma manera —dice lo mismo— en particular y en público.

Las tres razones son importantes y a través de ellas Sócrates busca diferenciarse de actores socialmente relevantes en su tiempo, justamente, en el terreno educacional donde tiene lugar la segunda parte de la acusación en su contra. Son tres razones que instauran un tipo de relación diferente con el enseñar y el aprender, y entre quien ocupa la posición de enseñante y quien ocupa la posición de aprendiz.

La primera razón deslegitima la profesionalización de la enseñanza; cuestiona a los que viven —económicamente— de enseñar, los que ponen un precio a transmitir lo que saben; la segunda apunta contra los que consideran que enseñar tiene que ver con transmitir un saber o conocimiento a ser aprendido por otros; la tercera, apunta contra la particularización o sectorización de la enseñanza ya que, para Sócrates, quien enseñan debe decir lo mismo —la verdad— sin importar sus interlocutores.

Podría parecer curioso que, en un mismo párrafo, Sócrates diga que no enseñó conocimiento o aprendizaje alguno, y que si alguien dice que aprendió de él algo diferente en privado y ante todos los otros miente. También afirma algo semejante al decir que nunca fue maestro de nadie, pero que si lo matan será en vano porque quienes aprendieron con él continuarán haciendo las mismas cosas. Afirma que no enseña o que no fue maestro y que, sin embargo, hay quienes han aprendido con él. Se trata de una aparente contradicción que se disuelve en

la medida en que, justamente, Sócrates quiere desplazar la relación entre quien enseña y quien aprende de la lógica de la transmisión de saberes impuesta por los profesionales de la educación. Para éstos, si alguien aprende es porque otro le ha enseñado lo que aprendió. Para Sócrates alguien puede aprender al mismo tiempo que su interlocutor no le enseña un conocimiento específico o, tal vez, porque su interlocutor no tiene la pretensión de transmitirle este o aquel saber que él deba aprender.

De esa manera, indirectamente, Sócrates reconoce que los acusadores tienen razón, al menos en la segunda parte de la acusación y debe ser declarado culpable de corromper a los jóvenes. La acusación dice que corrompe a los jóvenes y no lo niega. Al contrario, afirma que no cobra por enseñarles, que no transmite conocimiento alguno y lo que ellos aprenden en privado es lo mismo lo que él dice en público. Son todas formas corruptoras, subversivas, de afirmar una relación educacional, en la medida en que tanto cobrar por enseñar, transmitir conocimientos y cambiar el contenido de la enseñanza según los auditorios y contextos estaban, si no bien vistos, al menos consentidos en la Atenas de su tiempo.

Así, la respuesta de Sócrates da razón a sus acusadores. Al menos por su práctica educacional debe ser condenado. Hay allí una tremenda positividad política para la educación. En un contexto donde el saber es una posesión estimada porque es un objeto de cambio deseado para las instituciones de la comunidad política, Sócrates lo saca de su lugar. A su manera es un sabio maestro ignorante. Sabio, porque conoce del valor, sentido e impacto de una posición de enseñanza; ignorante, porque desconoce no sólo saberes específicos sino, sobre todo, los dispositivos de transmisión dominantes en una sociedad que repercuten en la relación pedagógica. Con su saber y su ignorancia abre, a través de su filosofar, nuevas formas de relación entre quien enseña y quien aprende; posibilita que quienes aprenden con él encuentren nuevas fuerzas en y para el pensamiento.

De esa manera, Sócrates considera que no son los conocimientos contenidos en quien enseña que deben ser transmitidos a quien aprende; por eso no enseña un conjunto de saberes sino que busca transmitir, en todo caso, una cierta relación con la ignorancia, con el propio pensamiento, con lo que merece mayor importancia. Múltiple positividad para quien aprende y también para pensar la relación pedagógica que, de esa manera, encuentra un nuevo principio, una nueva fuerza, más allá de la lógica de la transmisión de saberes.

Un detalle importante es la interioridad en la que Sócrates habita: esa relación que exhorta a los otros a mantener es aquella en la que él mismo ya está instalado. En este sentido, Sócrates sí transmite un saber, pero un saber de relación: en quien enseña ya estaría contenido lo que el otro debe aprender, aun cuando ya no se trate de un contenido de saber sino de un saber de relación.

Así, Sócrates pone en cuestión una lógica de la formación profundamente arraigada. Al final, ¿qué significa educar? ¿Qué relación es necesaria, conveniente, deseable, propiciar entre quien enseña y quien aprende? ¿Qué relación con el saber es interesante estimular en quien ocupa la posición de aprendiz? ¿Y entre los que ocupan la posición de maestros? ¿Qué movimientos provoca en quiénes aprenden? En varios otros diálogos es posible encontrar un ejemplo de las positividades y negatividades que puede generar ese aparente vacío del desaprender, de las puertas que abre, de los caminos que sugiere un sabio maestro ignorante.

2.5. Otro maestro ignorante

J. Rancière, filósofo francés contemporáneo, recupera la obra de un pedagogo francés del siglo XIX, J. Jacotot, y ha realizado una crítica severa de Sócrates y lo que su figura representa en la historia de las ideas pedagógicas. Para Rancière, quien ofrece, en un libro intitulado *El maestro ignorante,* una lectura en clave política de las ideas pedagógicas de Jacotot, Sócrates no es un verdadero maestro ignorante sino, al contrario, un embrutecedor revestido de emancipador.

Veamos por qué, desde la perspectiva de Rancière, sólo es posible emancipar a partir del principio de la igualdad de las inteligencias. Ese principio es lo único que un maestro emancipador necesita saber para poder enseñar, incluso, lo que ignora. Con base en la igualdad es posible enseñar cualquier cosa, bajo la lógica de la emancipación. El emancipador trabajará sobre la voluntad de quien aprende y dejará que su inteligencia trabaje libremente. Al contrario, si se ignora ese principio, la enseñanza será siempre embrutecedora en la medida en que en algún punto la inteligencia de quien aprende estará condicionada a la de quien partió de un lugar de superioridad. Un maestro ignorante no sabe qué aprenderá quien aprende ya que será este último, con su inteligencia, quien determinará los caminos del aprender.

Para Rancière, a diferencia de un maestro emancipador, Sócrates sabe anticipadamente lo que quienes conversan con él deben saber y los conduce premeditada e implacablemente hasta el punto en que reconozcan lo que él anticipadamente ya sabe: que no saben lo que creen saber. No hay novedad alguna en el aprendizaje, por lo menos para el maestro. Aunque sea para cambiar la relación que el otro tiene consigo mismo, Sócrates también ya sabe eso de antemano. Este mecanismo se da incluso en los diálogos socráticos donde los interlocutores no consiguen responder afirmativamente la pregunta que los anima y no hay respuesta firme a las preguntas que impugna el diálogo. En ellos, el proceder socrático sería aún más perverso, en la medida en que oculta su papel embrutecedor bajo la ausencia de un saber de respuesta y la negación explícita a ocupar el lugar de maestro. La ignorancia, sería en el caso de Sócrates, la máscara del embrutecimiento. Perversa, porque se reviste de una apariencia liberadora. Bajo la forma de un maestro en el arte de preguntar, Sócrates no enseñaría para liberar, para independizar, sino para mantener la inteligencia del otro sometida a su propia inteligencia.

Sócrates no pregunta, dice Rancière, a la manera de los hombres, sino a la de los sabios. Como vimos, Sócrates dice estar cumpliendo un mandato divino: sacar a los otros de su arrogancia, de su autosuficiencia, de su pseudo-sabiduría. En la óptica de Rancière, se trata de una política de iluminado, de superior a inferior, de alguien que estuvo en contacto con un saber divino y quiere intervenir para que los otros hombres se aproximen a una vida más divina. Sócrates enseña a la manera de un pastor. Inicia de la desigualdad, que verifica y legitima sin cesar en cada una de sus conversaciones. Después de ellas, él es aún con más fuerza el más sabio de todos los atenienses y eso es sobre todo lo que aprenden los que con él conversan.

De esta manera, para Rancière, el problema de la pedagogía de Sócrates acaba por ser un problema político: le cree al oráculo délfico y se siente superior a todos, a sus interlocutores, a Anito, Licón y Meleto, sus acusadores en la *Apología*; a los políticos, los poetas y los artesanos. Los diálogos socráticos no muestran ningún hombre que esté a su altura, que pueda conversar con Sócrates en pie de igualdad. A pesar de lo que él mismo afirma, Sócrates no parece convencido de que haya algo de valor que pueda aprender de sus interlocutores. A la vez, sabe muy bien que todos tienen por lo menos una cosa que aprenderle: a reconocer que no saben lo que creen saber.

Rancière ilustra su argumento a través del pasaje del *Menón* con el que Sócrates pretende ilustrar que nada enseña. Muestra que hay allí un doble sometimiento del esclavo a Sócrates: por un lado, éste no permite ni propicia que el esclavo busque por sí mismo, que encuentre su propio camino; por otro, hay un saber establecido de antemano, que Sócrates ya conoce, y que el esclavo debe conocer, sin el cual todo lo que pueda aprender no tendrá valor alguno.

Como hace notar Rancière no es un detalle que quien aprende con Sócrates sea un esclavo. El contraste con el maestro —el más sabio de los hombres, según el oráculo— es notorio. El esclavo es un símbolo de la más diversa inferioridad: epistemológica, política, ética, social, cultural. Es aquel que no sólo no sabe, sino que no sabe cómo saber; el esclavo no sólo no puede saber, sino que está desposeído de todo poder que no sea el del sometimiento. Después de hablar con Sócrates el esclavo es más esclavo de lo que era, ya que pasa a ser también esclavo de Sócrates y su modo de buscar, y de pensar que sin Sócrates nada podría saber.

Al contrario, Sócrates es la imagen del superior en cuanto al saber y al poder que emana de ese saber. Esta imagen está presente en muchos diálogos, en los que sabe también como nadie los caminos para mostrarles a los otros su ausencia de saber. En el "Menón", Sócrates es dueño de un saber positivo que le permite guiar al esclavo hasta una respuesta correcta a la cuestión geométrica que están analizando. Este Sócrates sabe anticipadamente el saber que habrá de surgir de la indagación y, claro, sabe el mejor camino para llegar a ese saber.

Por cierto, Rancière dedica unas pocas páginas a Sócrates y sólo se ocupa de ese pasaje del *Menón*. Podría discutirse en qué medida este Sócrates es distintivo del que aparece en los otros diálogos. No es fácil determinarlo. Sócrates muestra muchas facetas diferentes. Por ejemplo, en el *Alcibíades I* se presenta un Sócrates muy próximo de la crítica de Rancière, en el sentido de alguien posicionado en la desigualdad, que comienza de su saber y del no saber del otro para conducirlo hasta sí mismo. En ese breve ejercicio, Sócrates, el filósofo, dice a Alcibíades, el joven aspirante a político, el deber ser de la política: "para gobernar a los otros —transmitir la excelencia— antes de nada hay que gobernarse a sí —ser excelente. Y para ello es preciso conocerse". Sócrates parece saber el punto de llegada desde siempre, y el diálogo muestra, desde el comienzo, la superioridad en la que Sócrates se sitúa respecto de su interlocutor: el aspirante a político se rinde a la verdad del filósofo, a una verdad sobre sí que el filósofo le revela y el

diálogo acaba con la promesa del primero de ocuparse de la justicia y de buscar para eso ser compañero del filósofo. Sócrates determina allí el campo de lo pensable para Alcibíades, que se entrega mansamente a pensar lo que Sócrates dice que es necesario pensar. El mismo Alcibíades describe muy claramente la relación de Sócrates con sus amantes en el *Banquete*: “está convencido de que debe ganarme en todo” (222e).

En otros diálogos Sócrates parece más abierto a que sus interlocutores recorran su propio camino. En todo caso, Rancière ayuda a pensar los límites de esa figura. Vale la pena observar de nuevo para ěl, una acción educativa verifica la igualdad de inteligencias y entonces emancipa, o alimenta la pasión desigualitaria y así embrutece. Sólo sería posible emancipar cuando se parte de la igualdad de las inteligencias y se transmite ese axioma en la relación pedagógica. Quien presupone la desigualdad de las inteligencias, estaría condenado a embrutecer y embrutecerse. Según esta concepción, Sócrates no sólo no emancipa sino que se torna el más peligroso de los embrutecedores al esconder su pasión bajo la máscara de la ignorancia. El punto de partida socrática, su misión divina, su sentimiento de superioridad con relación al saber, contendría un signo inequívoco de su impotencia y peligrosidad políticas.

2.6. Filosofía y política

Hemos ido a la infancia de la filosofía. Allí hemos buscado en Sócrates un ejemplo que nos ayude a delimitar un campo de significado y sentido para reunir infancia y filosofía. En ese nombre encontramos elementos importantes: entiende la filosofía como una forma de vida, como una acción, como una práctica. El examen de sí y de los otros es una parte principal de esa vida. Como dice Nicias, uno de sus interlocutores en el *Laques* (188b-c), “cuando se conversa con Sócrates no importa qué asunto se trate porque en última instancia de lo que se debe dar razón es de sí mismo, de por qué se vive la vida que se vive y no otra vida. Ese es el sentido principal del filosofar socrático: servir de piedra de toque para delimitar el modo de vida que se lleva. De modo que este es un sentido importante para reunir infancia y filosofía, para filosofar con niños: ejercer conjuntamente el examen de por qué pensamos lo que pensamos, por qué vivimos como vivimos, de qué otras maneras podríamos pensar y vivir. ¿Qué relación estableceremos con la infancia? Hemos visto que en cierto sentido Sócrates

invierte la lógica de la relación pedagógica dominante en su tiempo: enseñar no significaría transmitir lo que se sabe a quien lo ignora, sino mostrar al otro lo que su saber ignora. Precisamente en ese gesto Rancière ve una potencia embrutecedora, porque lo que Sócrates transmite y refuerza es la sensación de inferioridad de quien aprende en relación con quien enseña. Éste es el punto que interesa considerar: las implicaciones políticas de un modo de afirmar relaciones de enseñanza y aprendizaje inspirado en Sócrates.

No resulta claro que las cosas sean siempre como las describe Rancière. No parece tan unívoca la política del pensamiento que Sócrates afirma en su relación con los otros; no resulta tan evidente qué espacio ocupa y qué espacio deja a los otros ocupar en el pensamiento; qué cosas permite pensar y qué cosas no deja pensar; qué valores transmite bajo la máscara de su ignorancia, qué fuerzas desata en el espacio del pensamiento habitado por sus interlocutores; qué potencias desencadena o interrumpe al dialogar con otros.

Por cierto, son bastantes limitados los recursos testimoniales como para aspirar a una respuesta consistente a esas preguntas. Si aun en el caso de una conversación presencial hay un dejo enorme de incógnita en lo que habita el pensamiento de los interlocutores, ¿qué decir entonces de estas conversaciones que guardamos parcialmente de fuentes muy interesadas y con un sinnúmero de mediaciones? De todos modos, vale aclarar que no se trata de dar testimonio de la figura histórica de Sócrates, de lo que efectivamente aquel iniciador pensaba, sino de pensar con más fuerza, a partir de ese nombre, los problemas que nos ocupan.

Sócrates, esa figura que ha dado lugar a tantos y diversos nacimientos, es ciertamente ambigua y ambivalente. En algunos ejercicios que Platón nos ha legado, su práctica genera tensiones con sus dichos, y parece compartir el viejo ideario pedagógico de que el alumno aprende lo que el maestro le enseña, aunque lo que Sócrates quiere que el alumno aprenda no sea un saber de respuesta sino un dejar de saber lo que sabe. Si, como afirma Rancière, es condición necesaria de la emancipación intelectual aprender bajo el signo de la igualdad de las inteligencias, es verdad que Sócrates sería más un obstaculizador que un facilitador de un trabajo autónomo de las inteligencias. Y también sería verdad que suele transmitir ese gesto de superioridad, tan propio de los que quieren llevar a todos los otros para sí, sin salir de su posición. A la vez, aun sin compartir enteramente esa condición, es notorio que Sócrates parece participar en muchos ejercicios del

mismo modelo de educación como formación de los pedagogos profesionales, según el cual enseñar significa dar forma a quien aprende. También lo es que, con su figura, en muchos casos las condiciones de un aprendizaje verdadero parecen estar comprometidas, si aprender de verdad exige libertad para definir los contenidos y las formas del aprendizaje, así como darse a sí mismo el plano sobre el cual interesa aprender y pensar.

Sin embargo, en muchos interlocutores Sócrates provoca una interrupción de lo que ellos habitualmente piensan y esa podría dar lugar a otro pensamiento, a otra existencia, a otra vida. Aun en los casos de reacciones más resistentes y distantes, a pesar de la furia con la que algunos reaccionan, no sabemos a qué va a dar lugar ese enojo. En efecto, interlocutores más enérgicos, como Trasímaco (en *La República*), Calicles (en el *Gorgias*) y Protágoras (en el diálogo del mismo nombre), se indignan y piden a Sócrates que no pregunte de mala fe. Salen del diálogo de forma poco tranquila. Como también lo hace Eutifrón en el diálogo del mismo nombre, escapando literalmente de Sócrates. Pero no sabemos el efecto ulterior en ellos de esas conversaciones. Y en algunos casos no sólo hay alegría en vez de furia (Lisis, Nicias), sino también signos manifiestos que la conversación con Sócrates despierta un nuevo movimiento en el pensamiento. Por otro lado, la violencia de algunos encuentros de Sócrates parecen ser también un signo de la resistencia que manifiestan para salir del lugar en que están los que presuntamente saben, o para desnaturalizar su pensamiento, para desplazarse en relación con lo que el pensar dicta como normal, habitual u obvio en la sociedad que habitan.

De modo que Sócrates y su vida filosófica provocan signos políticos muy diversos. Es cierto que Sócrates nunca parece comenzar de la igualdad de las inteligencias, pero también es posible pensar efectos políticos interesantes de su práctica más allá de ese principio postulado por Rancière. Interesan, sobre todo, los efectos que su práctica ocasiona en el pensamiento de los otros. En los diálogos, parece hacer un poco de todo: algunas conversaciones dan indicios de que después de conversar con Sócrates sus interlocutores tendrán su pensamiento fortalecido, que habrán aumentado sus opciones de vida, que su existencia tendrá más fuerza; otros, al contrario, parecen inmersos en una cierta impotencia para seguir pensando con lo de antes del encuentro con Sócrates. En esos casos, hablar con Sócrates tiene un efecto debilitador, empequeñecedor y de fatiga.

En más de un sentido Sócrates ayuda a repensar la infancia y lo que entendemos por ella. Por un lado, con la infancia puede suceder algo parecido a lo que Sócrates realiza con la ignorancia. En primera instancia, la infancia está pensada como una ausencia, una carencia a la que tratamos de llenar, formar... al fin, para eso están las escuelas, para formar los adultos del mañana, los ciudadanos y personas democráticas que la sociedad dice necesitar; la infancia es considerada algo que debe ser educado, formado; como vimos en el capítulo anterior, de esta tradición también tenemos testimonio por lo menos desde los diálogos de Platón, en particular en *La República* y *Las Leyes*, donde explicita dos programas pedagógicos distintos para educar a la infancia, dos modos de hacer que la infancia deje de ser lo que es, se torne otra cosa de lo que es. Y cuanto antes se comience, mejor.

Como con la ignorancia, Sócrates ayuda a dar vuelta las cosas. En la *Apología*, la infancia es la lengua y el lugar de la verdad. Es cierto que se trata de una verdad que no es escuchada, que se expresa en una lengua que la política instituida no puede entender y que acaba en la muerte de Sócrates.

Pero no es menos cierto que la infancia es una fuerza que permite a Sócrates decir otra política que la instituida, que la infancia no es algo a ser formado sino lo que da una forma nueva a lo viejo, en este caso, una nueva manera de entender la educación y la política de aquellas dominantes en la sociedad ateniense, aun cuando el precio de la verdad de la infancia sea la muerte de una vida filosófica.

Es interesante recordar que muchas de sus conversaciones tienen lugar con jóvenes, adolescentes, "casi" niños, en términos cronológicos. Y es precisamente con ellos con quien mejor se da, aun cuando no siempre eso sucede y hay también ejercicios productivos con hombres maduros y otros de dudoso valor con jóvenes. Tal vez exista allí espacio para repensar, desde otra perspectiva, la infancia. Lo que Sócrates requiere de sus interlocutores es un gesto infantil que no depende de la edad que se tiene sino de la disposición a salir del lugar, a experimentar el pensamiento como si fuera la primera vez, a examinarse a sí mismo sin puntos fijos. Cuando Sócrates encuentra esas disposiciones, parece que su maquinaria funciona. Lo mismo podría decirse del propio filósofo: cuando habita un espacio infantil en el pensamiento, el diálogo fluye, cuando clausura los caminos, cuando dicta la ley de cómo pensar, cuando no se abre a otra sensibilidad, el diálogo y él mismo no salen del lugar. Los vaivenes que tiene en relación con esa disposición

infantil muestran que tampoco en su caso la infancia es una cuestión de número de años. Cuando Sócrates se muestra sensible a la infancia, a la ignorancia auténtica de sí mismo y la de los otros, deja ver su potencia transformadora, la aurora de una nueva política para el pensamiento y para la filosofía en situación educativa. Abandona su preocupación en ser juez del pensamiento de los otros y se dispone a pensar junto a quienes no saben o no piensan como él, en compañía, a examinar de qué manera una vida merecería ser vivida.

¿Es pensable/deseable/posible en los tiempos y espacios que corren actualmente una educación en la filosofía que no anticipe el campo de lo pensable? ¿Es posible y deseable ocupar la posición de quien enseña sin dictar no sólo el contenido sino la forma de lo que quien aprende debe pensar? ¿Es posible una práctica filosófica sensible a la infancia? Si lo es, ¿qué diferencia surge en términos del espacio de pensamiento abierto para quienes aprenden y enseñan filosofía? ¿Cuál es la medida de una educación filosófica sensible a la infancia? ¿Por qué esa diferencia sería pedagógica, filosófica y políticamente deseable, interesante o necesaria en nuestros tiempos y nuestros lugares? No responderé estas preguntas. Es interesante terminar este capítulo con preguntas. Las preguntas son un inicio para el pensamiento, pero también un fin. Ellas muestran que al pensar el significado y sentido de una filosofía para la infancia siempre queda todavía mucho para pensar. Muestran que, al final, aún hay muchos caminos que iniciar. Por lo demás, encontrarse con preguntas al final es una forma infantil de terminar de escribir y de pensar. También de leer. Es una forma sensible a la infancia. De eso se trata en este libro. De sugerir una sensibilidad a la infancia en el pensamiento y en la vida.

2.7. Referencias bibliográficas

Con Sócrates —como con todo infante— hay algunos problemas. Al fin, no podía ser tan fácil el nacimiento de la filosofía. Repasamos algunos, rápidamente. Él decidió que no iba a dejar nada por escrito, de modo que lo que sabemos de él lo sabemos por otros, y cuando sabemos algo de alguien por otro es un lío, porque en realidad uno nunca sabe… de quien está sabiendo. De Sócrates sabemos por mucha gente, pero hay sobre todo tres personas que conservamos con un poco más de credibilidad por su proximidad. Por un lado, un comediógrafo, Aristófanes, que escribió muchas comedias; en algunas aparece Sócrates, sobre todo

en *Las Nubes*, que es la más conocida, la más exitosa históricamente, pero fue la menos exitosa en su momento, porque *Las Nubes* ocupó el tercer y último lugar en el concurso de Tragedias al que se presentó. Entonces, parece que *Las Nubes* en su tiempo no gustó tanto, pero los avatares de la historia de la conservación de los textos antiguos le han dado una fuerza singular; y, de hecho, el retrato que allí aparece de Sócrates es singular y nada despreciable. Tenemos también el testimonio de un historiador, Jenofonte, quien no estaba presente en Atenas cuando murió Sócrates. Esa es otra cosa interesante de Sócrates: hablamos de su vida pero también hablamos de su muerte, y tal vez, lo hablamos más por la manera en que murió que por la manera en que vivió. El caso es que Jenofonte no estaba presente en la muerte de Sócrates, y esa ausencia no es un detalle porque lo que Sócrates ha pensado tiene que ver sobre todo con cómo pensó y enfrentó la muerte. Finalmente conservamos el testimonio de Platón, un discípulo, que —como tantos otros discípulos de los que infelizmente conservamos mucho menos— escribió diálogos donde Sócrates es un personaje cuya importancia va decreciendo con el tiempo. Sócrates es el personaje principal de los primeros diálogos de Platón, lo continúa siendo en los diálogos intermedios, llamados de madurez, sólo que es un Sócrates más afirmativo o doctrinario; y en los diálogos de vejez Sócrates se vuelve un personaje menor, incluso en edad, aparece más joven, menos definido en relación con sí mismo, de hecho habla mucho menos, hasta que en el ultimo dialogo de Platón, *Las Leyes*, no aparece. Algunos autores destacan el testimonio de Aristóteles pero es doblemente indirecto, a través de Platón, en la medida en que el Estagirita no conoció directamente a Sócrates.

De todas esas obras hay traducción al castellano en la ya citada Biblioteca Clásica de la Editorial Gredos de Madrid, de la cual muchos traductores han nacido en América Latina. En algunos países también se han publicado colecciones importantes como en las Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad de Buenos Aires. En esta última hay tres traducciones excelentes de tres diálogos (*Apología de Sócrates*, *Critón*, y *Fedón*) de Platón mencionados en este capítulo con estudios preliminares muy importantes a cargo de Conrado Eggers Lan. De los otros diálogos mencionados, del *Banquete*, la editorial Losada también publicó una excelente traducción de Eugenia Juliá. En la Editorial Universitaria, Santiago de Chile se han publicado también magnificas traducciones comentadas del *Eutifrón* y *Critón* (a cargo de A. Gómez Lobo) y de la *Apología de Sócrates* (Alejandro Vigo).

La interpretación de Sócrates de Rancière está en *El maestro ignorante,* libro del que hay dos ediciones en castellano (Barcelona: Laertes, 2003; Buenos Aires: Ediciones del Zorzal, 2007).

Entre los años de 2005 y 2007 realicé estudios de postdoctorado que culminaron con una tesis de *Habilitation à diriger des recherches* (HDR) intitulada "Socrate. Enseigner: ce paradoxe" (Sócrates, la paradoja de enseñar), en la que estudio la figura de Sócrates a partir del problema planteado en este capítulo acerca del significado y sentido de enseñar filosofía, en diálogo con autores contemporáneos como Soren Kierkegaard, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Jacques Rancière y Jaques Derrida. En versión castellano, la tesis fue publicada por la Editorial Biblos de Buenos Aires en 2009 con el título *Sócrates. El Enigma de enseñar.* También con base en ese trabajo publiqué un libro pensado para la formación de profesores de filosofía, con el título de *Filosofía. La paradoja de aprender y enseñar* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008).

CAPÍTULO III

¿Cómo hacer filosofía con niños?

Las preguntas que empiezan con "cómo" son preguntas que presuponen muchas otras que empiezan por "por qué", "qué", "para qué" y tantos otros pronombres interrogativos. Sin embargo, aunque derivadas conceptualmente, las preguntas que se inician por "cómo" (o semejantes, como "de qué manera", "cuál es el camino para…" o "de qué modo") son las más urgentes y acuciantes en una práctica pedagógica. Son, al fin, las preguntas que dicen respecto al método, al hacer cotidiano, a lo más inmediato, a la prontitud. La cuestión entonces impostergable que se nos presenta a muchos educadores es "cómo hacerlo" y en el caso concreto que nos ocupa, "¿cómo hacer filosofía con niños?". Quiénes han sido sensibles a la introducción hecha en este libro tal vez quieran cambiar un poco la pregunta e interrogar: "¿cómo hacer filosofía con infantes, con quienes 'habitan la infancia'?" o "¿cómo reunir infancia y filosofía? Muy bien, entonces, esa es la pregunta que dará sentido a esta parte del texto: cómo, de qué manera, hacer filosofía con los habitantes del territorio infantil.

Creo importante explicitar algunos puntos de partida a modo de contexto. Hace ya varios años, quince, que trabajo en lo que se llama "Filosofía para niños" (aunque preferiría llamarla de otra manera, como "filosofar", y una preposición que no sabría muy bien precisar "infancia"). Estudié con, entre otros, el creador del programa, Matthew Lipman, persona extremamente sensible y generosa. Encuentro su propuesta creativa, consistente, importante.

Desde hace también bastante tiempo (10 años) prefiero no trabajar "aplicando el programa" de Lipman o cualquier otro programa. Lo hice al inicio, incluso traduje algunos de sus materiales, "apliqué" varios de sus textos, leí sus libros teóricos y acompañé diversas experiencias de formación. Pero prefiero no trabajar con su programa y, de modo más general, no trabajo con programa alguno.

Las razones son diversas. En varios trabajos ya expuse una serie de consideraciones críticas, de índole teórico, práctico y metodológico al programa Filosofía para niños de Lipman y, en líneas generales las mantengo. Creo que hay buenas razones para no trabajar con un programa y otras tantas para hacerlo. Se trata de una cuestión bastante personal. En todo caso, comparto mis principales

razones: a) la aplicación de un programa suele afirmar la idea de un modelo y la educación como mimesis: esto es, la idea de que hay una forma preestablecida que imitar o aproximarse; b) en la educación como mimesis hay siempre otro externo al que parecerse (los alumnos a los alumnos de las novelas; los maestros a los formadores; las preguntas a las preguntas de los manuales, etc.); c) los programas sitúan al maestro en una posición externa del propio trabajo de elaboración pedagógica; aunque Lipman ha insistido en fomentar la creación de materiales, esa creación correspondería siempre a "filósofos" y un docente sin formación filosófica suficiente para producir materiales debería siempre aplicar éste o algún otro programa; d) la adopción de un programa genera siempre cuestiones de derechos autorales que terminan condicionando su llegada a las prácticas pedagógicas; por último, y tal vez más importante, e) porque hay formas más interesantes de hacerlo.

3.1. La filosofía como experiencia de pensamiento

Así, en los últimos años realizo y acompaño experiencias filosóficas en la infancia sin aplicar programa alguno. De lo que se trata es de practicar y promover experiencias de pensamiento filosófico con gente de las más diversas edades, sensibles a la infancia como forma de la experiencia, más allá de los años que se tiene. Pero, ¿qué es una experiencia de pensamiento filosófico? La pregunta es inmensa, y conlleva otras enormes como ¿qué significa pensar?, ¿qué es una experiencia?, ¿qué relación específica tiene la experiencia con la filosofía? Por cierto, no pretendo agotarlas aquí, pero sí me interesa dar algunos elementos para comenzar a pensarlas.

El pensar suele ser visto en el ámbito de lo que llamamos "filosofía para niños" como algo del orden de las habilidades o competencias. Habría en la filosofía tres modos básicos de habilidades de pensamiento: crítico, creativo y éticas (de cuidado). La reunión de todas ellas conformaría un pensar filosófico. En el encuentro con niñas y niños se trataría de desarrollar y fomentar esas habilidades para que después puedan aplicarlas en diferentes ámbitos, en la escuela y fuera de ella. El esquema es consistente y en algunos casos puede funcionar muy bien, pero también puede ocasionar una visión técnica del pensamiento en los docentes y en los niños, del tipo de las que se derivan de categorías como "medios y objetivos" o "instrumentos y objetivos": por ejemplo, el desarrollo de

habilidades sería un medio para pensar filosóficamente; o un instrumento para hacer filosofía en el aula.

La noción de "experiencia de pensamiento" pretende evitar esa lógica y de alguna forma pensar lo que significan "medios y fines" o "instrumentos y objetivos" desde otro entendimiento conceptual que evite las disociaciones que pueden conducir —como no es raro ver en la implementación del "programa"— a hacer de los medios fines en sí mismos o de los instrumentos objetivos que se separan de objetivos inicialmente filosóficos y se aplican a cualquier otro tipo de objetivos.

Nociones como "sentido", "potencia", "alegría", ocupan, en la experiencia, el lugar de aquellas dicotomías. No estoy siendo exhaustivo, sino doy las líneas principales de un dispositivo que precisa ser profundizado. Una experiencia de pensamiento vale o no vale la pena en sí misma, sin recurrir a otra instancia fuera de ella, en la medida en que es generadora e intensificadora de sentido para los que participan de ella, en tanto aumenta la potencia para pensar de sus miembros, si es capaz de generar alegría para seguir pensando y viviendo entre sus actores.

En una experiencia de pensamiento los textos que se comparten, las preguntas que se engendran, los afectos, conceptos y mundos que se crean, no pueden ser anticipados y dependen directamente de las circunstancias, los sujetos, y contextos de cada experiencia. No hay en ella puntos fijos ni lugares preestablecidos en término de método: las preguntas pueden estar al inicio, en medio o final; los textos pueden ser de géneros, estilos y fuentes diversas; los conceptos y afectos venir de lugares, personas y cosas impredecibles, incontrolables. El método se hace, en cierto modo, junto con la experiencia y tiene sus mismos límites.

El lector puede pensar, con razón, si no estamos caracterizando de una manera exageradamente vaga a una experiencia de pensamiento. Podría entonces legítimamente preguntarse: ¿qué es entonces lo que torna filosófica a una experiencia de pensamiento?, ¿en qué medida una experiencia de pensamiento filosófico se diferencia de otras experiencias de pensamiento, como por ejemplo, experiencias artísticas, religiosas, científicas, literarias?, ¿cómo sabemos que estamos en una experiencia de pensamiento filosófico?

No me interesa retirar nada de la fuerza que esas preguntas conllevan y que merece ser mantenida. Son preguntas que alimentan nuestra práctica, que le dan vida, que fortalecen la propia experiencia. Por esas mismas razones, tampoco

pretendo responder estas preguntas apelando a recursos de autoridad, vengan ellos de la misma tradición filosófica o de cualquier otro lugar. No son los nombres propios los que tornan filosófica una experiencia. En todo caso, ellas abren también un mundo de posibilidades que no sería interesante clausurar.

Si bien podría decirse que en todas esas otras formas de experiencia aquello que caracterizamos como formando parte de una experiencia de pensamiento filosófico también estaría presente, en ella tiene una forma y un lugar bastante diferenciado. Por ejemplo, las preguntas cumplen en la experiencia del pensar filosófico un papel bastante más complejo que en las otras, en la medida en que no sólo persisten al final de una experiencia sino que el modo en que una experiencia potencia, amplia y diversifica las preguntas es justamente un indicador de su intensidad. Más aún, cuando una experiencia es filosófica, el propio sujeto que pregunta está presente en el preguntar. Por eso, en el filosofar se trata más de un preguntarse que de un preguntar. Por eso mismo, es difícil y a veces hasta inconveniente establecer clasificaciones como las que dividen las preguntas en filosóficas y no filosóficas. ¿De qué vale, por ejemplo, que un niño sea un eximio y hábil diferenciador de preguntas filosóficas y no filosóficas, si se sitúa en una posición de completa exterioridad frente a lo que ellas preguntan? ¿Para qué formar niños perfectamente capacitados para elabora preguntas "altamente filosóficas" si lo pueden hacer más allá de un contexto de sentido que da vida (o muerte) a esas preguntas? ¿Qué resulta de docentes altamente entrenados para hacer preguntas "estrictamente filosóficas", si éstas no ayudan a dar potencia a lo que ese mismo docente y los niños pueden pensar? Al final de cuentas, ¿para qué preguntar si no es para que las preguntas nos permitan tener otras calidades de experiencia de pensamiento y de vida, dentro y fuera de la relación pedagógica?

De modo que la filosofía no está, sobre todo, en una característica contenida por las preguntas sino en una forma de relación que establecemos con ellas: las mismas preguntas pueden ser aproximadas de forma filosófica o no filosófica; con preguntas altamente filosóficas en la letra podemos mantener relaciones pobres de significado y sentido. Esta afirmación difícilmente podría mantener su valor para las otras formas de experiencia, por lo menos no en el mismo sentido. Claro que un lector interesado podrá ahora preguntar: ¿pero cuál es al final el tipo de relación establecido con una pregunta que la hace filosófica? ¿Cómo sabemos que mantenemos una relación filosófica con una pregunta? ¡Qué bueno…!

Tendríamos que seguir, o empezar de nuevo… y la sensación es que ese proceso no se detendría, seguiría una nueva pregunta y así sucesivamente… Justamente, así son las relaciones con las preguntas en filosofía, de modo que tal vez allí encuentre ese lector un signo del carácter filosófico de la relación mantenida con las preguntas: en la necesidad de prolongarlas sin cesar, en un movimiento a la vez ignorante, infinito, infantil: ignorante de las respuestas que pretendan clausurar de una vez y para siempre las preguntas o su relación con ellas; infinito, en el sentido de que no se le podría encontrar un final cierto e incuestionable; infantil, porque estaría siempre a la búsqueda de nuevos inicios.

Por otro lado, la idea de transformación es una idea cara a una experiencia de pensar filosófico. Una experiencia de pensamiento filosófico nos deja esa rara y extraordinaria sensación de que ya no pensamos de la misma manera, de que ya no podemos defender tan tranquilamente los mismos puntos de vista —o si lo hacemos ya no lo podríamos hacer por las mismas razones—, de que la vida ya no puede ser vivida como lo era. En otras palabras, una experiencia de pensamiento filosófico transforma la relación que mantenemos con lo que pensamos, con la vida que llevamos.

Claro que el lector interesado podría continuar preguntando: pero, ¿acaso las otras experiencias citadas —religiosa, artística, científica, literaria— no tienen un efecto semejante, en el sentido que también pueden ser transformadoras de una relación con el pensamiento y con la vida? Es posible que lo sean. En todo caso, es difícil que lo sean en la misma medida, en tanto no hay cómo fijar los sentidos de una transformación en el pensamiento: a una experiencia sigue la otra, y el proceso no se detiene. La experiencia en filosofía vive la misma transformación que precisa poner en cuestión para poder dar nacimiento a otro. Y así sigue, amiga de la ignorancia, la infinitud y la infancia, como ella se muestra.

3.2. Una experiencia en Río de Janeiro, Brasil

En la actualidad coordino un proyecto de trabajo en una escuela pública en la localidad de Duque de Caxias, en las afueras de la ciudad de Río de Janeiro, donde vivo, en el que hacemos experiencias de filosofía con infantes desde 6 años hasta 70, edad de Doña Delurde, una de las alumnas del grupo de alfabetización en el periodo nocturno. Participan del proyecto un número significativo de docentes que trabajan en alguno de los cuatro horarios de la escuela. Sí, el lector ha leído

bien: en las escuelas públicas de esa región del Estado de Río de Janeiro entran y salen cuatro grupos diferentes de alumnos, el primero entre las siete y las once de la mañana; el segundo, entre las once de la mañana y las tres de la tarde; el tercero, entre las tres de la tarde y las siete de la tarde; el último, de adultos, entre las siete y las diez y media de la noche. Y en esos horarios tan apretados —sin espacio entre la salida y la entrada de un grupo ni siquiera para "pasar una escoba al piso" y de tan sólo cuatro horas cada uno—, no sólo estudian sino que también se alimentan, lo que para muchos constituye una razón muy importante para estar allí.

El apoyo de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y la Funda ción de Apoyo a la investigación del mismo estado (FAPERJ) permiten que el trabajo sea gratuito para todos los participantes y también posibilitó equipar la escuela con algunos medios técnicos y una biblioteca, de por lo menos, cien libros de literatura y filosofía. En la escuela también hemos dado otra cara, otra pintura, otros espacios, otros colores, a una sala que llamamos Sala de filosofía y donde nuestro trabajo se realiza, de forma no exclusiva, ya que no hay tanto espacio en la escuela; durante el 2008 fueron organizados tres cursos de formación para los docentes, en la escuela, en un centro cultural y en un *Campus* de la Universidad en la Reserva Natural de Isla Grande, Estado de Río de Janeiro. Los docentes también participaron de dos coloquios internacionales y hay reuniones semanales para planear y evaluar las actividades. Niñas y niños han sido visitados por docentes de distintos países y regiones de Brasil y estamos planeando actividades con ellos en un taller que tendrá lugar próximamente en la propia Universidad del Estado de Río de Janeiro.

Participamos del proyecto profesores y alumnos de la universidad. En la escuela no trabajamos con un programa establecido. Tenemos principios metodológicos, próximos a la noción de experiencia de pensamiento filosófico que acabamos de presentar. Periódicamente discutimos esos principios con los docentes y con cada grupo de alumnos se realiza una planificación específica. En las experiencias que allí propiciamos, de lo que se trata es, justamente, de explorar los caminos del pensamiento en un doble movimiento: experimentar el pensar (transitar con la mayor libertad y fuerza posible los caminos del pensamiento) y pensar la experiencia (volverse sobre ese camino y recaer sobre ese mismo camino el ejercicio del pensar), motivados por la propia transformación de lo que pensamos. De modo que experimentamos el pensar y también buscamos pensar con

la mayor intensidad las experiencias que compartimos. Experimentamos el pensar con niñas y niños, jóvenes y adultos; pensamos la experiencia también con niñas y niños, jóvenes y adultos. El sentido se mantiene, los modos se adecuan a las condiciones y decisiones de los propios sujetos participantes.

Voy a dar dos testimonios de este trabajo, uno con niños y otro con adultos. Primero, la infancia más literal. Un día de estos, Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes, maestra en la escuela de un grupo de alumnos de segundo año de educación fundamental (con alumnos de 8 y 9 años), tuvo la siguiente conversación con sus alumnos. Después que habían desayunado en la escuela, tenían una actividad en clase llamada Lectura compartida. Todo comenzó cuando empezaban a leer ese día el libro *Yo y mis relaciones sociales.*

Uno de ellos, Davi, le preguntó: "¿tía, vamos a tener hoy clase de filosofía?". Vanise le respondió con otra pregunta: "¿por qué me estás haciendo esa pregunta?". Porque el libro habla sobre yo y mis amigos, dijo Davi. En ese momento Raphael preguntó: "tía, ¿hoy vamos a tener clase de filosofía?". La profesora respondió: "no, Raphael, la clase de filosofía fue ayer y vos faltaste". "Ah… qué pena", murmuró entristecido Raphael. "¿Por qué te ponés triste?", preguntó Vanise. "Porque me gusta", fue la respuesta de Raphael.

Vanise parecía querer dar una lección a Raphael, diciéndole en las entre líneas de sus palabras que no era bueno faltar a la escuela porque entonces se perdían cosas que después no se podrían recuperar. Pero tal vez la tristeza de Raphael la sensibilizó y le permitió atender a otra dimensión del pedido: "¿por qué te pusiste triste?", le preguntó. "Porque me gusta", fue la respuesta de Raphael, igual a la que antes había dado Davi. En ese momento, Vanise dejó el libro de lectura y lo que había planeado hacer con él ese día y les preguntó a los niños: "¿por qué a ustedes les gusta tanto la filosofía?". "Porque allí pensamos y tenemos ideas", dijo nueva y rápidamente Davi.

Cuando Vanise me mostró por escrito el relato de esta conversación, escribió en esta parte el siguiente comentario: "aproveché la oportunidad para intentar pensar sobre algo que me incomoda mucho. Siempre escucho de niñas y niños que participan del proyecto en la escuela que la sala de filosofía es "la Sala del pensamiento". Entonces me pregunto: "¿los demás espacios de la escuela para qué sirven?". Entonces ésta es la conversación que tuvo lugar:

"Aquí en la sala, estudiamos", dijo João Henrique. "Y, ¿cuál es la diferencia entre estudiar y pensar?", preguntó Vanise. "La diferencia es que estudiar es

cuando hacemos deberes para aprender.", dijo Davi. "Y ustedes, ¿qué piensan de esto?", preguntó Vanise mirando a los otros alumnos. "Yo, cuando estudio, pienso", dijo João Vitor. "Pero es diferente", intervino en ese momento Luca Evandro, y continuó: "la sala de filosofía tiene *puffs* coloridos, nos sentamos en círculo y la tía no usa el pizarrón, sino que conversa con nosotros. Aquí en nuestra sala hay sillas y pupitres, la tía escribe en el pizarrón y nosotros usamos el cuaderno…".

"Ah, creo que entiendo", intervino Vanise, y agregó: "ustedes están hablando del espacio físico, en eso veo diferencia".

"Pero acá (en la sala habitual) nosotros estudiamos y allá (en la Sala de filosofía) nosotros pensamos, tenemos ideas", insistió Samantha.

"Todavía no entiendo la diferencia", replicó Vanise, y preguntó nuevamente: "¿alguien podría ayudarme a entenderla?".

"Es como si fuera así, tía, en el campo sacamos la leche de la vaca, la ponemos en una cajita y después va al mercado para ser vendida. Aquí en la sala de clase, es el campo, sacamos la leche, estudiamos. Allá en la Sala de filosofía vendemos la leche. Tenemos ideas porque si no, no da para pensar en nada", intentó explicar João Henrique.

Pero Davi lo interrumpió:

"No, João Henrique, es al contrario. Allá es el campo y la leche y nuestro pensamiento y nuestras ideas. Aquí es el mercado que vende la leche en la cajita, porque estudiamos. Las ideas y el pensamiento de allá nos ayudan a aprender aquí".

"¿Qué piensan de eso?, les preguntó Vanise a los demás miembros del grupo.

Los otros niños balanceaban su cabeza, muchos para decir que sí. El propio João Henrique asintió. Y Raphael dijo:

"Tengo una idea: ¿vamos a quedarnos en la Sala de filosofía todos los días?".

"¿No lo estamos haciendo ahora, en esta conversación?", preguntó Vanise.

"Estamos haciendo filosofía", casi gritó Davi.

"Ya tuvimos otra Sala de filosofía aquí en esta sala", dijo Kayron.

"¿Cuál?", preguntó Vanise.

"Fue una clase de medio ambiente en que aprendimos que el agua no muere", dijo nuevamente Kayron.

“Yo aprendí que los seres vivos nacen, crecen, se reproducen y mueren”, respondió alegremente Karen.

“Entonces, ¿ustedes quieren decir que la filosofía ayuda a aprender?”, preguntó Vanise.

“Ayuda mucho”, dijo Samantha.

“Me gustó mucho todo lo que dijeron. Tenemos que pensar más en ese asunto”, concluyó Vanise.

Y Raphael le dio el último tono a la conversación: “entonces, tía, lea la historia”.

Y Vanise leyó la historia… Y me escribió después: “no puedo negar que en cuanto la conversación tenía lugar, muchas indagaciones, muchas preguntas y una inquietud invadieron mi ser. Escuchar aquellos niños y niñas señalando la posibilidad de ser, de experimentar y pensar de otra manera que no es la manera que pienso… y dar potencia a la filosofía en el interior de la escuela pública”.

Habría mucho para pensar a partir de este corto relato. Pero quiero detenerme sólo en algunos aspectos. Por un lado, y no es un detalle, son llamativos la alegría y el entusiasmo que la filosofía despierta en esos niños y niñas. Hay una energía tangible en esos cuerpos inquietos, en esas palabras que salen con bastante dificultad pero con mucha fuerza. ¿Quién puede anticipar los caminos que permitirá recorrer ese deseo de tener más filosofía? ¿Cómo saber lo que pueden provocar esas ganas de que se haga filosofía todos los días? ¿Por qué no participar de esa alegría al hacer lo que ellos mismos llaman de filosofía?

Imagino que algún lector erudito, de profesión filósofo, protestará: ¡nada hay allí de filosofía! Bueno, no estamos tan seguros. No al menos en los sentidos apuntados en el capítulo anterior, que sitúan a la filosofía del lado de un modo de vida, de un examinarse a sí mismo y a los otros, que busca dar sentido a la vida. En todo caso, llame como se llame a esas operaciones del pensamiento, ¿quién se atreve a negar la fortaleza que ellas pueden otorgar al pensamiento de quienes las practican?

También, llama la atención justamente que la filosofía, que esa experiencia de pensar tenga otro espacio, que haya necesidad de salir del formato más tradicional de la clase para ocupar el lugar diferente de la filosofía. Esa diferencia en el espacio físico y en la forma de disponerlo se traduce en otras modalidades de estar en la escuela y en otras relaciones entre quienes allí ocuparían el lugar de enseñar y los que estarían para aprender, en otra estética (en lo colorido de la

sala), otra política (en el círculo, figura sin centro, en él no hay uso del pizarrón); otra lógica ("conversamos"), otra pedagogía ("pensamos" y "tenemos ideas", "no estudiamos") otra ética del trabajo (no hay "deberes").

Por último es interesante notar cómo la maestra, Vanise, se relaciona con todo este proceso. Ella misma percibe las tensiones con las que vive este encuentro con la infancia y la filosofía, y que se manifiestan, por ejemplo, en su propia percepción de un modo de ser que ella ya no quiere para sí y para sus alumnos y de otro modo de ser que la seduce, le da alegría y fuerza para hacer lo que hace, aun sin tener demasiada claridad sobre en qué consiste ese otro modo y cómo practicarlo en más instancias y con más intensidad. En todo caso, Vanise apuesta por ese mismo camino y lo hace de forma compartida con las niñas y niños de su grupo, reparte con ellos sus inquietudes, acepta sus invitaciones, los motiva a pensar más en lo que afirman, trata de integrar a todos en la conversación, les muestra su satisfacción por lo que hacen y vive ese proceso con enorme alegría e intensidad.

Tal vez el testimonio de otra de las profesoras que participan del proyecto pueda ilustrar mejor que mis palabras el sentido principal de este proyecto. Se trata de una profesora que trabaja en el horario nocturno, con adultos en proceso de alfabetización. En uno de los cursos de formación realizados, después que habíamos asistido a una presentación con fotos ilustrativas del trabajo en la escuela, Daniela dijo con lágrimas en los ojos: "este proyecto ha proporcionado vida a los alumnos… ayudó a los alumnos a preocuparse en otras cosas además de preocuparse en tener qué comer y trabajar". La imagen lo ilustra claramente: "preocuparse en otras cosas", dice lo que significa experimentar el pensar, pensar la experiencia. Es su alimento y a la vez su sentido. Resulta interesante que el testimonio hable de los adultos del horario nocturno, aquellos que están iniciándose en el mundo de las letras en un tiempo que no es aquel en que "deberían" haberlo hecho, porque muestra que ellos también "habitan la infancia", que la infancia no tiene edad o, mejor, que la infancia no tiene que ver con el número de años que se tiene sino con el tipo de experiencia que se vive. También muestra que de lo que se trata no es, como tantas veces se dice, de educar a la infancia, sino de dar lugar a la infancia, preparar su nacimiento, su acogida, su llegada. Entonces, no es tanto de formar a la infancia sino de prepararnos para recibirla allí donde la experiencia la hace irrumpir, de estar atentos a la emergencia de lo infantil que se muestra cuando las condiciones

lo permiten. En eso consiste nuestro trabajo: tratar de crear las condiciones de emergencia de lo infantil y de la atención necesaria para poder percibirlo, recibirlo, acogerlo…

Hay finalmente en la frase de Daniela un motivo significativo para reunir la infancia y la filosofía. Alguien podría pensar que es demasiado limitado contentarse con el registro de que no se trata apenas de pensar en comer y en trabajar y que sería un objetivo demasiado vago para llamarlo de filosofía. Tal vez lo sea. Pero, ¿quién puede asegurar los límites de ese inicio?, ¿quién puede negar de antemano las potencias que esa infancia pueda desatar?, ¿quién se atreve a inhibir la fuerza educadora que ese principio puede promover? Puede parecer poco, pero también a partir de percibir que hay mucho para pensar más allá de lo que pensamos, el resto del pensamiento y los contornos de la vida que vivimos ya no se verán inmodificables. "Proporcionar vida" es un presente para pensar los sentidos de un proyecto de educación filosófica de la infancia sin edad, palabras de fuerza infantil para un proyecto de encuentro entre la universidad y la escuela. Una descripción más detallada de cómo trabajamos y qué hemos hecho hasta ahora puede encontrarse en www.filoeduc.org/caxias

3.3. Una experiencia en "otro mundo"

Me gustaría en lo que sigue relatar, por su carácter complejo, inédito y raro, una experiencia que tuve el privilegio de vivir recientemente. Se trata de algo ocasional y que no tiene ninguna pretensión más allá de ejemplificar y mostrar un modo de trabajo que nos ayude a pensar la pregunta que da inicio y sentido a este capítulo: ¿cómo hacer filosofía en la infancia? De modo que no se trata de un modelo ni nada a imitar sino de un ejemplo que puede ayudarnos a entender mejor qué quiere decir proponerse realizar experiencias de pensamiento filosófico con la infancia, por qué hacemos lo que hacemos y de la manera en que lo hacemos, a consolidar o revisar nuestras opciones metodológicas, en fin, a darle más fuerza a nuestro encuentro con la infancia.

Entre el 31 de julio y el 5 de agosto de 2008 tuvo lugar en la Universidad Nacional de Seúl, Corea, el XXV Congreso Mundial de Filosofía, (evento que la Sociedad Internacional de Sociedades de Filosofía organiza a cada cinco años). En el congreso, un grupo de profesoras coreanas, coordinado por Duck-Joo Kwak y Ji-Aeh Lee organizaron un *Philosophy Camp*. ¿En qué consistía este

ensayo? Invitaron a profesores de distintos países del mundo a ofrecer un mini-curso para niños coreanos que cursan la educación básica de su país. Como era periodo de vacaciones escolares, participaron niños de diferentes regiones de Corea. Me tocó estar con un grupo de niños de aproximadamente 12 años de edad y trabajé con ellos con la ayuda de dos asistentes, Lee Ji Young (mujer) y Choi Jae Wan (hombre), extremadamente sensibles y comprometidos con el trabajo. Yo hablaba en inglés y ellos ayudaron en la traducción, aunque la mayoría de los niños entendía inglés y muchos también lo hablaban.

Tenía muchas expectativas y a la vez dudas sobre cómo trabajar con quienes se presentaban como mis asistentes. Viniendo de un contexto tan diferente, había intentado leer en las entrelíneas de los mensajes preparatorios cuáles eran las expectativas de los organizadores de la actividad y les había solicitado información sobre los niños con los cuales estaría. Pero no había tenido ningún contacto con esos niños y no podía imaginar cómo serían. Tenía en mí dos imágenes contrapuestas: la que hace de Oriente un otro realmente otro, por lo tanto, desconocido, incomprendido, inimaginable y la de un otro capturado por la cultura y la economía capitalista que hace de Oriente la parodia de un verdadero otro. Me preguntaba con cuál de esos otros, o de tantos posibles que no conseguiría imaginar, iba a encontrarme en esos días en Corea.

Sabedor del papel engañoso que suelen jugar los preconceptos, me preparé para estar lo más sensible posible a esos niños y niñas, y menos a lo que yo pensaba de ellos. Durante la programación previa al curso me habían solicitado que enviara una lista de textos, con los cuales iría a trabajar con ellos, para que hubiera tiempo para localizarlos, o eventualmente traducirlos en lengua coreana. Pensé en algunos "materiales clásicos" que fueran lo suficientemente buenos para que, cualquier resultado del curso por lo menos los niños habrían leído buena literatura y que al mismo tiempo nos abrieran un abanico amplio de posibilidades de trabajo. Tenía también la expectativa de darles a leer algo de nuestra rica tradición latinoamericana. Y, por fin, los textos elegidos tenían que cumplir una condición nada fácil: tenerlos en formato electrónico en inglés, a menos que fueran reconocidos para estar disponibles en inglés en Corea o directamente en lengua coreana.

Como resultado de todo eso me decidí por enviarles cuatro textos, uno para cada día ("La historia de la búsqueda", del Subcomandante Marcos; los fragmentos de Heráclito, la *Apología de Sócrates*, de Platón y la sección "De las

tres metamorfosis” del *Zaratustra* de Nietzsche). Llevé conmigo otros textos y un plan sólo un poco preciso para el primer día de actividades (los encuentros durarían dos horas cada uno durante cuatro días consecutivos).

El primer día hicimos una actividad inicial de presentación, donde cada miembro del grupo se daría a sí mismo un sobrenombre por el que le gustaría de ser llamado durante el curso, justificando el por qué de esa elección, esto es, el por qué pensamos que ese nombre sería una buena manera de hacernos llamar durante esos días y también cada uno acompañaría su nombre de un animal que a uno le gustaría ser en otra vida, o que pensamos incluso hemos sido ya en alguna otra vida o un animal con el que simplemente nos identificamos.

3.3.a. Una búsqueda para el inicio

Esta presentación nos otorgaría un clima bastante relajado y distendido y permitiría aliviar un poco las tensiones que sentíamos frente a una oportunidad tan inhabitual para todos y también despejaría un poco de la solemnidad que sentí pues rodeaba a lo que ellos pensaban de una clase de filosofía en general y de cualquier clase en particular. De hecho, la situación era bastante extraña para los niños: era su primera “clase” de filosofía, estaban en una escuela en periodo de vacaciones, la escuela no sólo no era su escuela habitual sino que era una universidad, el profesor no hablaba su lengua y venía de un mundo tan lejano como Brasil y de modo más general América Latina.

La actividad inicial fue bastante atinada en el sentido que aligeró significativamente el ambiente, nos permitió sonreír unas cuantas veces y fue una buena antesala para la lectura de nuestro primer texto: “La historia de la búsqueda” escrita por el Subcomandante Marcos del EZLN en marzo del 2001. Ésta es la historia para los que no la conocen:

> La tarde se va parpadeando el sofoco de la noche. Las sombras se descuelgan de la gran Ceiba, el árbol madre y la sostenedora del mundo, y van a tomar cualquier lugar para acostar sus misterios. Con la tarde, también se va apagando marzo y no éste que hoy nos sorprende andando con los muchos. Hablo de otra tarde, en otro tiempo y en otra tierra, la nuestra. El Viejo Antonio volvió de rozar la milpa y se sentó a la puerta de su champa. Dentro la Doña Juanita preparaba las tortillas y las palabras. Y como si tal, las fue pasando al Viejo Antonio, adentrando unas y sacando otras, el Viejo Antonio masculló, mientras fumaba su cigarro de doblador,...

La historia de la búsqueda

Cuentan nuestros más antiguos sabios que los más primeros dioses, los que nacieron el mundo, las nacieron a casi todas las cosas y no todas hicieron porque eran sabedores que un buen tanto tocaba a los hombres y mujeres el nacerlas. Por eso es que los dioses que nacieron el mundo, los más primeros, se fueron cuando aún no estaba cabal el mundo. No por haraganes se fueron sin terminar, sino porque sabían que a unos les toca empezar, pero terminar es labor de todos. Cuentan también los más antiguos de nuestros más viejos que los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, tenían una su morraleta donde iban guardando los pendientes que iban dejando en su trabajo. No para hacerlos luego, sino para tener memoria de lo que habría de venir cuando los hombres y mujeres terminaran el mundo que se nacía incompleto.

Ya se iban los dioses que nacieron el mundo, los más primeros. Como la tarde se iban, como apagándose, como cobijándose de sombras, como no estando aunque ahí se estuvieran. Entonces el conejo, enojado con los dioses porque no lo habían hecho grande a pesar de haber cumplido con los encargos que le hicieron (changos, tigre, lagarto), fue a roer la morraleta de los dioses sin que éstos se dieran cuenta porque ya estaba un poco oscuro. El conejo quería romperles toda la morraleta, pero hizo ruido y los dioses se dieron cuenta y lo fueron a perseguir para castigarlo por su delito que había hecho. El conejo rápido se corrió. Por eso es que los conejos de por sí comen como si tuvieran delito y rápido se corren si ven a alguien. El caso es que, aunque no alcanzó a romper toda la morraleta de los dioses más primeros, el conejo siempre sí alcanzó a hacerle un agujero. Entonces, cuando los dioses que nacieron el mundo se fueron, por el agujero de la morraleta se fueron cayendo todos los pendientes que había. Y los dioses más primeros ni cuenta que se daban y entonces se vino uno que le llaman viento y dale a soplar y a soplar y los pendientes se fueron para uno y otro lado y como era de noche ya pues nadie se dio cuenta dónde fueran a parar esos pendientes que eran las cosas que había que nacer para que el mundo fuera completo.

Cuando los dioses se dieron cuenta del desbarajuste hicieron mucha bulla y se pusieron muy tristes y dicen que algunos hasta lloraron, por eso dicen que cuando va a llover primero el cielo hace mucho ruido y ya luego viene el agua. Los hombres y mujeres de maíz, los verdaderos, oyeron la chilladera porque de por sí cuando los dioses lloran lejos se oye. Se fueron entonces los hombres y mujeres de maíz a ver por qué se lloraban los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, y ya luego, entre sollozos, los dioses contaron lo que había pasado. Y entonces los hombres y mujeres

de maíz dijeron: "ya no lloren ya, nosotros los vamos a buscar los pendientes que perdieron porque de por sí sabemos que hay cosas pendientes y que el mundo no estará cabal hasta que todo esté hecho y acomodado". Y siguieron diciendo los hombres y mujeres de maíz: "entonces les preguntamos a ustedes, los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, si es que se acuerdan un poco de los pendientes que perdieron para que así nosotros sepamos si lo que vamos encontrando es un pendiente o es algo nuevo que ya se está naciendo".

Los dioses más primero no contestaron luego porque la chilladera que se traían no les dejaba ni hablar. Y ya después, mientras tallaban sus ojos para limpiar sus lágrimas, dijeron: "un pendiente es que cada quien se encuentre".

Por esto es que nuestros más antiguos dicen que, cuando nacemos, nacemos perdidos y que entonces conforme vamos creciendo nos vamos buscando, y que vivir es buscar, buscarnos a nosotros mismos.

Y ya más calmados, siguieron diciendo los dioses que nacieron el mundo, los más primeros: "todos los pendientes de nacer en el mundo tienen qué ver con éste que les decimos, con que cada quien se encuentre. Así que sabrán si lo que encuentran es un pendiente de nacer en el mundo si les ayuda a encontrarse a sí mismos".

"Está bueno", dijeron los hombres y mujeres verdaderos, y se pusieron luego a buscar por todos lados los pendientes que había que nacer en el mundo y que les ayudarían a encontrarse.

El Viejo Antonio termina las tortillas, el cigarro y las palabras. Se queda un rato mirando a un rincón de la noche. Después de unos minutos dijo: "desde entonces nos la pasamos buscando, buscándonos. Buscamos cuando trabajamos, cuando descansamos, cuando comemos y cuando dormimos, cuando amamos y cuando soñamos. Cuando vivimos buscamos buscándonos y buscándonos buscamos cuando ya morimos. Para encontrarnos buscamos, para encontrarnos vivimos y morimos": —¿y cómo se le hace para encontrarse a uno mismo?—, pregunté. El Viejo Antonio me quedó mirando y me dijo mientras liaba otro cigarrillo de doblador:

Un antiguo sabio zapoteco me dijo cómo. Te lo voy a decir pero en castilla, porque sólo quienes se han encontrado pueden hablar bien la lengua zapoteca que es flor de la palabra, y mi palabra apenas es semilla y otras hay que son tallo y hojas y frutos y ese encuentra quien es completo. Dijo el padre zapoteco:

"Primero andarás todos los caminos de todos los pueblos de la tierra, antes de encontrarte a ti mismo". (Niru zazalu´ guiráxixe neza guidxilayú ti ganda guidxelu´ lii)

Tomé nota de lo que me dijo el Viejo Antonio aquella tarde en que marzo y el día se apagaban. Desde entonces he andado muchos caminos pero no todos, y aún me busco el rostro que sea semilla, tallo, hoja, flor y fruto de la palabra. Con todos y en todos me busco para ser completo.

En la noche de arriba una luz ríe, como si en la sombra de abajo se encontrara.

Se va marzo. Pero llega la esperanza.

Subcomandante Insurgente Marcos.
Juchitán, Oaxaca.
México, 31 de marzo del 2001.

Envié "La historia de la búsqueda" a los organizadores del curso en Corea, de modo que ellos la habían traducido al coreano y en esa lengua la leímos, sentados con los bancos formando una especie de cuadrado (éramos entre 10 y 12 los dos primeros días y entre 14 y 16 los dos últimos) en el que cada uno leía una oración o un párrafo. Toda lengua tiene un tono, un ritmo, un tiempo y para mí fue bastante importante escuchar la historia de la búsqueda en ritmo y tiempo coreanos. Se trata de un texto lindo, sugerente, lleno de elementos jugosos. Por un lado, está la creación del mundo, cierta manera de retratarla y de caracterizar el papel de los dioses, los seres humanos y los animales envueltos en ella. Están los dioses y sus mundos nacidos incompletos y con pendientes. Está la insatisfacción de algunos animales con el reparto. Está el buscar y el encontrar de los seres humanos, que tienen que ver con el pensar, el aprender, el enseñar y el filosofar. Está la búsqueda de sí y está el otro, necesario para sí y tan presente en nuestro encuentro específico en Corea. Por otro lado, presentar un texto zapatista era también al menos entregar un gesto de lo que nuestra tierra tiene de más rebelde, interesante y a la vez de más excluido, más silenciado, más negado.

Antes de leer "La historia de la búsqueda", hicimos otra actividad, consistía en relajar aún más el ambiente y a ponernos más en situación de los problemas que el texto propone. Pedí a los niños que iniciaran un proceso de búsqueda, que simplemente buscaran. Se los pedí de esa manera, muy vagamente, sin agregar un objeto a la búsqueda, simplemente que se pusieran a andar en una actividad de búsqueda. Quería que pensaran, en primer lugar, en el significado y sentido de buscar, para qué lo harían, qué sería interesante buscar, por qué hacerlo. Antes,

habíamos dejado algunos señaladores de libros con dibujos, fotos y frases escritas en castellano y portugués (que en principio serían completamente incomprensibles para ellos) en algunos lugares bastante obvios para que al encontrarlos se preguntaran si podía ser ese el objeto de la búsqueda.

La actividad fue muy divertida y provechosa. Varios niños conseguían leer las palabras de los señaladores y hasta indicar su significado. Eso les daba una alegría particular. Otros los niños se comprometieron en el proceso de búsqueda de manera activa y reflexiva. Varias veces realizaron preguntas y afirmaciones acerca de las conexiones entre el buscar y el encontrar y después que todos terminaron esa búsqueda pensamos en conjunto sobre lo que habían buscado y encontrado, el porqué lo habían hecho de la manera que lo hicieron. Algunas preguntas quedaron pendientes de esa conversación: ¿cuál es la relación entre buscar y encontrar?, ¿siempre el encontrar está después del buscar?, ¿podemos encontrar algo sin buscarlo?, ¿cómo buscar mejor lo que queremos buscar?

"La historia de la búsqueda" les gustó mucho a los niños y los dejó muy inquietos. Habría mucho para escribir aquí sobre la lectura y los modos de leer y dar a leer un texto. Pero el punto que quiero subrayar ahora es el valor de una experiencia de lectura, o de lo que una lectura puede dar lugar. Relacionaban la historia con algunas otras que conocían. Sentí una alegría muy particular al ver los rostros de esos niños coreanos después de leer ese texto. Me pareció que en algún sentido ya había valido la pena tanto esfuerzo, tanto trabajo, tanto desplazamiento. Como si, más allá de cualquier otro resultado, al compartir ese texto y su lectura, el curso ya había valido la pena. ¡Y recién estábamos empezando!

Curiosamente los niños me dijeron que habían comprendido perfectamente el texto, cuando les pregunté si había algo que estaba confuso o ambiguo. Les pregunté entonces si podían reunirse en pequeños grupos, discutir un poco la historia y tratar de encontrar en cada grupo una pregunta que expresara el interés principal que ese grupo había encontrado en la historia. Las preguntas fueron escritas en coreano en el pizarrón y, con ayuda de los asistentes habría que traducirlas más o menos así (pongo entre paréntesis los apodos que cada niño había elegido para sí al inicio de la actividad):

a) ¿Por qué encontrarse cada uno a sí mismo es algo pendiente? (*Ironman y Nintendo*);

b) ¿Qué podemos hacer para encontrarnos a nosotros mismos? (Rabbit & Disney);

c) Según "La historia de la búsqueda", nos encontramos cuando crecemos. ¿Qué pasa si morimos sin encontrarnos? (*Doraemong y Smile*);

d) La mayoría de los dioses que aparecen en la religión o en una historia son absolutos y completos. ¿Por que los dioses en esta historia dejaron cosas incompletas? (*Sabang Devil*);

e) ¿Qué significa encontrarse a sí mismo? (*Sky*).

Después conversamos durante algún tiempo sobre esas preguntas y finalmente les pedí a los niños que eligieran una palabra que, de alguna manera, expresara algo que ellos habían encontrado durante este encuentro que tuvimos. Todo el trabajo fue muy significativo y me pareció que estaban bastante comprometidos tanto en el proceso de hacer preguntas como de intentar responderlas. Éste es, a mi modo de ver, un punto clave: de nada vale que los niños formulen preguntas muy filosóficas si de hecho tienen una relación poco filosófica con lo que preguntan. En otras palabras, de lo que se trata no es de encontrar en la letra magníficas preguntas filosóficas sino de propiciar una relación filosófica con las preguntas. Eso es siempre muy difícil de apreciar pero mi sensación es que no sólo las preguntas eran de un tipo que podríamos llamar filosóficas sino que ellos preguntaban de verdad y que el proceso que estábamos teniendo juntos los ayudaba a poner sus saberes, sus pensamientos y a sí mismos en cuestión.

Yo sentía que estaba en un proceso interesante. Acompañaba con la mayor intensidad posible el proceso de cuestionamiento que los niños habían lanzado. Y esas preguntas me llevaban a preguntarme sobre el propio sentido de mi presencia allí, el por qué estaba haciendo esa actividad, qué buscaba con ella, qué estaba encontrando… Un aspecto me parecía muy significativo: estábamos haciendo algo bastante parecido a lo que estábamos hablando. Es decir, la conexión entre buscar, encontrar, pensar, vivir, no sólo estaba presente en el texto que habíamos leído sino en la práctica que el texto nos estaba propiciando. Íbamos de pregunta a pregunta, ensayábamos una respuesta y nos volvíamos sobre ella, nuevas preguntas aparecían al interior de la conversación y, finalmente, la búsqueda parecía intensificarse a cada paso. Yo estaba preguntando e intentando responder con ellos. Este punto me parece de la mayor relevancia y muchas veces descuidado cuando se piensa la formación de docentes que quieren hacer

filosofía con niños: no conozco la manera de hacerlo, un programa o una opción metodológica infalible o por lo menos mejor que cualquier otra; pero sin duda que estamos ante una condición esencial: si el docente no se compromete con el filosofar, si no participa activamente y desde dentro del pensar que allí está teniendo lugar, si no filosofa, o por lo menos intenta hacerlo, entonces difícilmente podrá propiciarlo en los niños.

3.3.b. Viviendo una muerte, muriendo una vida

Apenas terminamos, mis dos asistentes, que estaban muy preocupados con la organización de las actividades me preguntaron qué haríamos al día siguiente. Para su nerviosismo, ¡no lo tenía nada claro! Al contrario, estaba todavía inmerso en ese primer día tan intenso y necesitaba un tiempo para digerir el proceso que estaba teniendo lugar. Me preguntaron si iríamos a usar los fragmentos de Heráclito ya que ellos habían encontrado la versión coreana. Inicialmente, les dije que sí, que de alguna manera los utilizaríamos, pero que todavía no podía decirles qué haríamos con ellos, y quedamos en encontrarnos esa noche para planear el segundo día con más tranquilidad y distancia frente al primero.

Esa noche conversamos sobre cómo habían sentido la actividad y cuáles eran sus expectativas para el día siguiente. Eran jóvenes muy atentos, inquietos, que habían tenido alguna que otra materia de filosofía en su formación universitaria. Era muy notorio que tenían otras expectativas, digamos un poco más tradicionales, en relación con la filosofía y lo que haríamos con los niños.

Esperaban algo así como una lección de historia de la filosofía que los niños aprenderían. Pero también es cierto que parecía gustarles lo que estábamos haciendo. Se veían inquietos y la sorpresa los hacía sonreír. Pensé que trabajar con ellos en esas instancias fuera de clase era también parte de mi trabajo. Y entonces en cada caso compartía con ellos lo que pensaba sobre lo que íbamos a hacer y el porqué lo haríamos de la forma en que lo haríamos. Y también trataríamos de hacer de lo que les propondríamos a los niños para poder tener al menos una cierta experiencia como la que queríamos provocar en ellos.

La expectativa de ambos había crecido después del primer día en relación con los fragmentos de Heráclito. Ya habían percibido que no iría a dar una clase tradicional sobre Heráclito y parecían curiosos sobre las formas de alternativas en que pudiéramos trabajarlo.

Entonces hicimos lo siguiente: revisamos los fragmentos de Heráclito y elegimos unos cuarenta o cincuenta entre ellos, los que tienen más relación con las temáticas que aparecieron en las preguntas de los niños y nuestra conversación del día anterior. También me parecía que ofrecer a los niños una lectura directa de esos fragmentos era en sí mismo algo de mucho valor.

Nos propusimos trabajar con los niños de manera diferente a como lo habíamos hecho el primer día. En el segundo día haríamos un trabajo más individual y menos grupal. Algunos niños hablaban mucho y otros menos. No estaba mal, recién empezábamos, pero habían incluso trabajado en pequeños grupos para hacer preguntas y el momento de proceso individual había sido muy efímero, al final. Aun en los pequeños grupos, algunos no se expresaban tanto o eran "absorbidos" por los más expresivos. Queríamos también que tuviesen la opción (y la difícil tarea) de elegir algunas temáticas entre otras y que trataran de hacer un trabajo sobre sí mismos, que después podrían trasladar al grupo mayor para vivir una experiencia de pensamiento lo más intensamente posible.

De modo que al otro día, cuando nos encontramos con los niños conversamos primero sobre el día anterior, les preguntamos si habían seguido buscando después de clase o si habían conversado con alguien sobre lo que habíamos encontrado ese día. Después de un rato en el que algunos se manifestaron, les dije que ese día íbamos a leer unos fragmentos de uno de los primeros filósofos. Brevemente les comenté la situación en la que conservamos los textos de Heráclito y les dije también dos a tres palabras sobre lo que para mí significa estar en contacto con la infancia de la filosofía y la infancia de un modo más general.

Se trata, a mi entender, de una cuestión de la mayor importancia al hacer filosofía con niños. Con Heráclito —o los presocráticos de modo general— la infancia del pensamiento aparece límpida. Recuerdo el testimonio de Aristóteles refiriéndose a Heráclito y los que primero filosofaron en general con una mirada condescendiente, de superior a inferior, propia de quien se siente muy seguro de un lugar y ve lo que denomina el balbuceo de los "que primero filosofaron" con condolencia y comprensión. Es que al fin, según esa mirada, ellos fueron los que empezaron y al inicio las cosas nunca son tan maduras como cuando adquieren el desarrollo que estaría previsto en su naturaleza. La mirada de Aristóteles hacia los presocráticos es ejemplar de un modo de relación que el futuro ejerce sobre el pasado y, de una manera más clara aún, que la adultez ejerce sobre la infancia. Muchos docentes (de filosofía, pero también de otras áreas) se relacionan

con la infancia desde un lugar de suficiencia. Algunos filósofos profesionales sonríen de forma condescendiente al considerar la posibilidad de hacer filosofía con niños.

Esas actitudes nos revuelan: empobrecen la infancia de fuera y de dentro; nos empobrecen; empobrecen el mundo. Al contrario, es preciso mirar a la infancia de igual para igual. Acogerla. Sorprenderse con ella. Dejarse seducir por sus inicios. Empezar de nuevo. Otra vez. Sin parar. Sin fin. Desde esa sensibilidad, hacer filosofía con niños puede ser una forma de restaurar un lugar para los niños y con ellos para la infancia, en la educación, en la filosofía, en la política, en el pensamiento. Del mismo modo, leer a Heráclito, pensar con Heráclito, cuestionar el presente con Heráclito es un gesto de cierta restauración de la infancia de la filosofía; significa dar a uno de sus infantes un lugar más interesante, el lugar de un igual, de un inicio potente, tal vez inexplorado, que allá a lo lejos, en algún tiempo que ya no vivimos y dejamos atrás, puede ayudarnos a revitalizar el pensamiento y, por qué no, el presente. Hacer esto con niños me parece de una potencia singular: es poner a una infancia en contacto con otra infancia, es ofrecer a una infancia la potencia de otra infancia, es invitar a los niños a visitar, desde su infancia, la infancia de la filosofía, para descubrir juntos las potencias que en una y otra se encuentran y potencian al estar juntas.

Entonces, compartimos con los niños la lectura de cuarenta o cincuenta de los fragmentos de Heráclito. Lo hicimos sucesivamente, casi no parábamos después de leerlos; apenas el espacio que cada nuevo lector decidía; cada uno leía uno y se hacia un silencio que sólo se rompía cuando el siguiente decidía comenzar. Así pasaron los cuarenta y tantos fragmentos. Después que leímos toda esa selección, les pedí que cada uno eligiera sus diez fragmentos favoritos.

Mientras hacían esa actividad, me di cuenta que había exagerado en el número de fragmentos para elegir. Es que nos habíamos instalado en otro tiempo, de mucha intensidad al hacer la lectura y se nos había ido demasiado del tiempo cronológico, ya había pasado casi la mitad de la clase y recién estábamos cada uno iniciando el camino de elegir nuestros diez fragmentos favoritos. Dudé bastante. En otro contexto hubiera mantenido esas actividades y hubiéramos prolongado el tiempo de la actividad de dos para tres o cuatro horas y, eventualmente, la hubiéramos dividido en dos días. Pero en este caso quería hacer otras cosas y entonces en determinado momento les dije que no se preocuparan en llegar a diez fragmentos y que bastaba con los que tenían. La idea inicial que habíamos

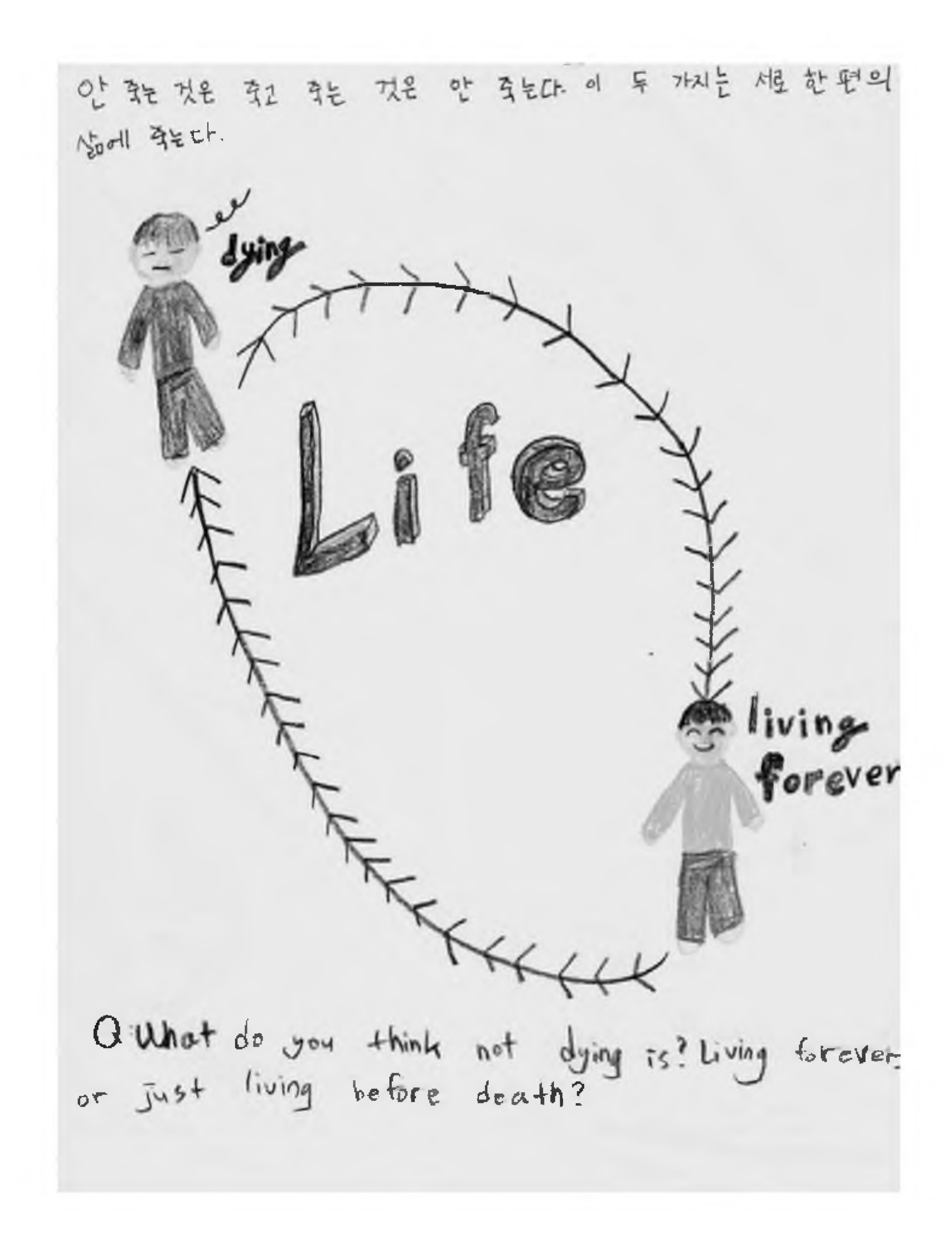
trazado para ese día era que cada niño eligiera diez fragmentos, luego cinco, luego tres y finalmente uno; después intercambiarían los fragmentos a los que cada uno había llegado y entonces a partir del fragmento final de un compañero cada uno haría un camino inverso, sin que se repitieran los fragmentos que ya había elegido para sí: cada uno elegiría primero dos fragmentos que estuvieran conectados con él y luego otros cinco conectados a estos dos; después cada uno elaboraría al menos una pregunta a partir de ese fragmento inicial elegido por otro compañero; pensamos que de esa manera estarían tejiendo un sinnúmero de relaciones entre las ideas contenidas en los fragmentos, practicando sus capacidades de reunir y separar, estableciendo implícita o implícitamente criterios para sus elecciones… pero vimos que todo eso nos llevaría demasiado tiempo, tal vez las dos horas o incluso más y se nos haría imposible, a no ser que no quisiéramos hacer otra cosa. Como no estábamos dispuesto a eso la reducimos parcialmente, después de decirles a los niños lo que habíamos planeado y por qué no lo haríamos; les pedimos entonces que eligieran cinco fragmentos entre los que habían elegido hasta ese momento (en algunos casos no eran más que cinco), luego tres, y finalmente uno. Y dejamos para otro momento la actividad de análisis y las preguntas a partir de los fragmentos de un compañero.

Cada uno leyó el fragmento elegido finalmente y justificó su elección. Curiosamente un mismo fragmento fue elegido por dos niños en más de un caso. En muchos de los fragmentos elegidos aparecía el tema de la vida y la muerte. Las razones que algunos niños dieron para los fragmentos elegidos fueron: a) las personas tienen miedo de la muerte (*Smile*, quien eligió el fr. 27); b) porque tiene que ver con la muerte (*Disney,* que también eligió el fr. 27); c) porque describe el ciclo de la vida (*Doraemong*: para el fr. 88); d) es interesante pensar que todo cambia (*Nintendo*, en relación con el fr. 6); Pensar sobre qué hacer es interesante (*Rabbit*: sobre el fr. 16); afirma que los seres humanos son los seres más bonitos (*Shabang Devil*, y el fr. 82). Ese día sólo nos quedó tiempo para que cada niño dibujara el fragmento elegido e hiciera una pregunta en relación con él. Estas son algunas de las presentaciones y preguntas de los niños, acompañados de sus dibujos:



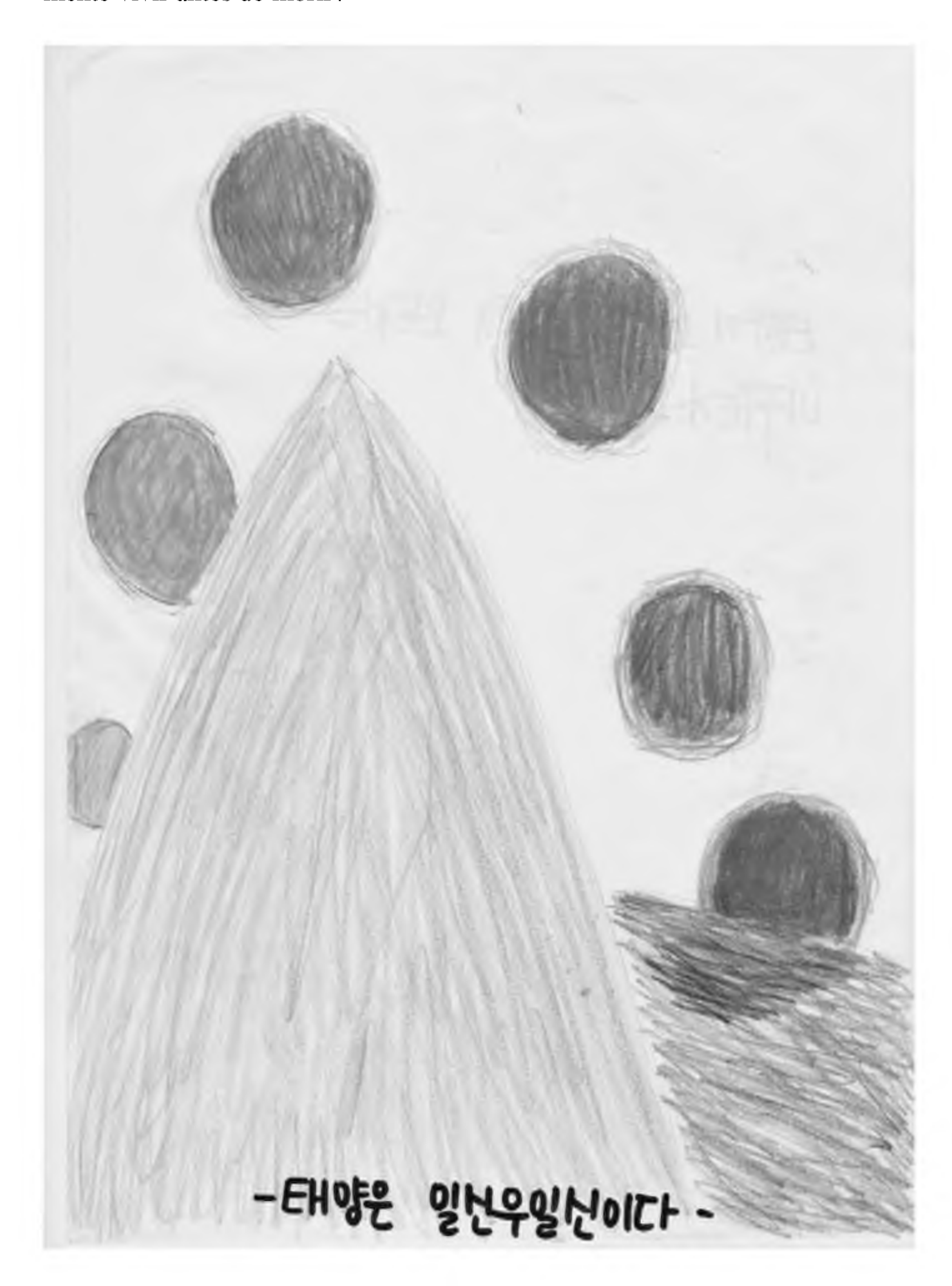
Nintendo. Traté de describir el sol que nunca deja de cambiar ante nuestros ojos.

Pregunta: ¿cómo sabemos que el sol cambia a cada segundo?



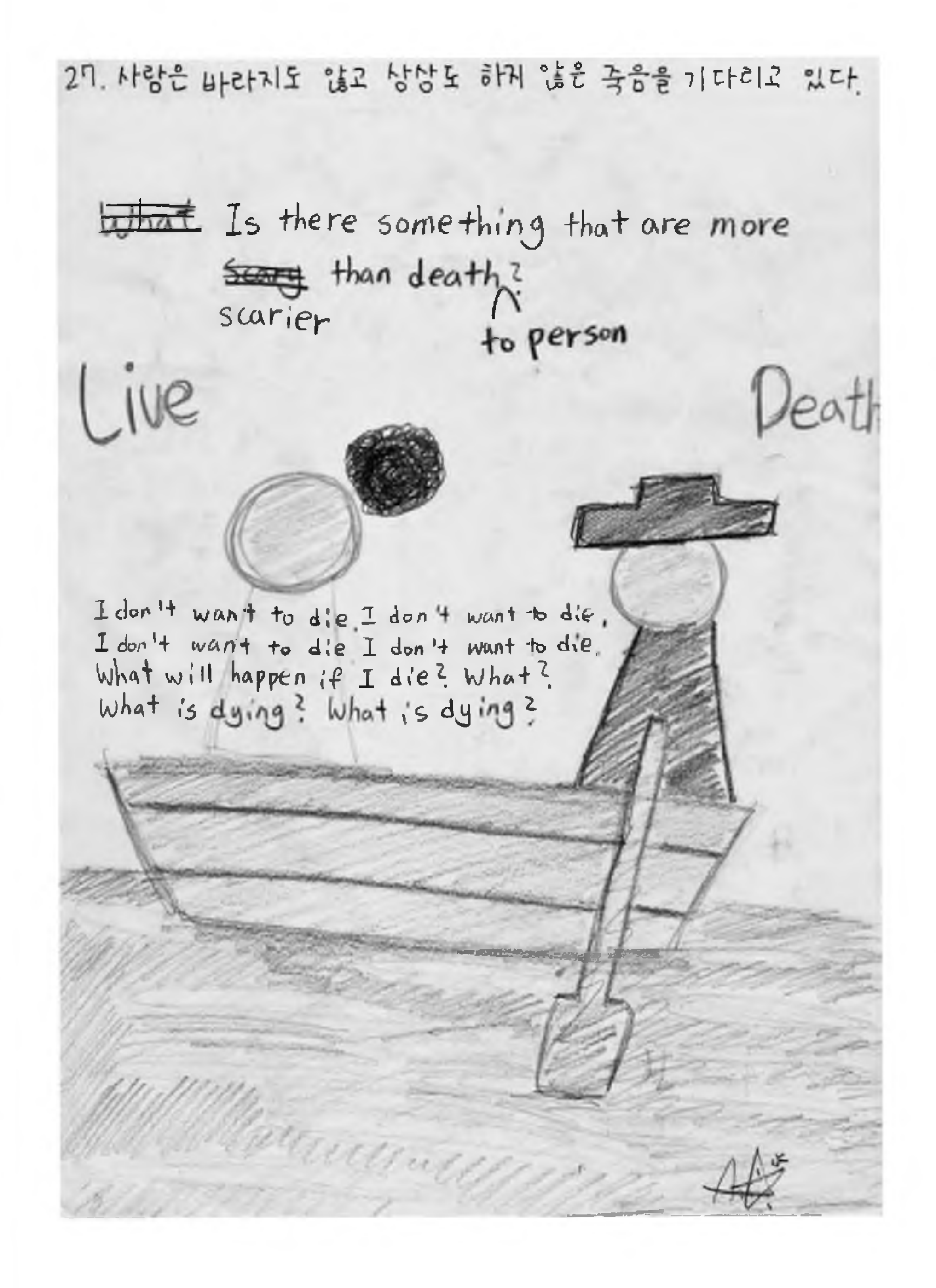
Ironman. Dibujé un círculo de la vida y la muerte. Se completan mutuamente.

Pregunta: ¿qué piensas que sería no morir? ¿Vivir para siempre o simplemente vivir antes de morir?



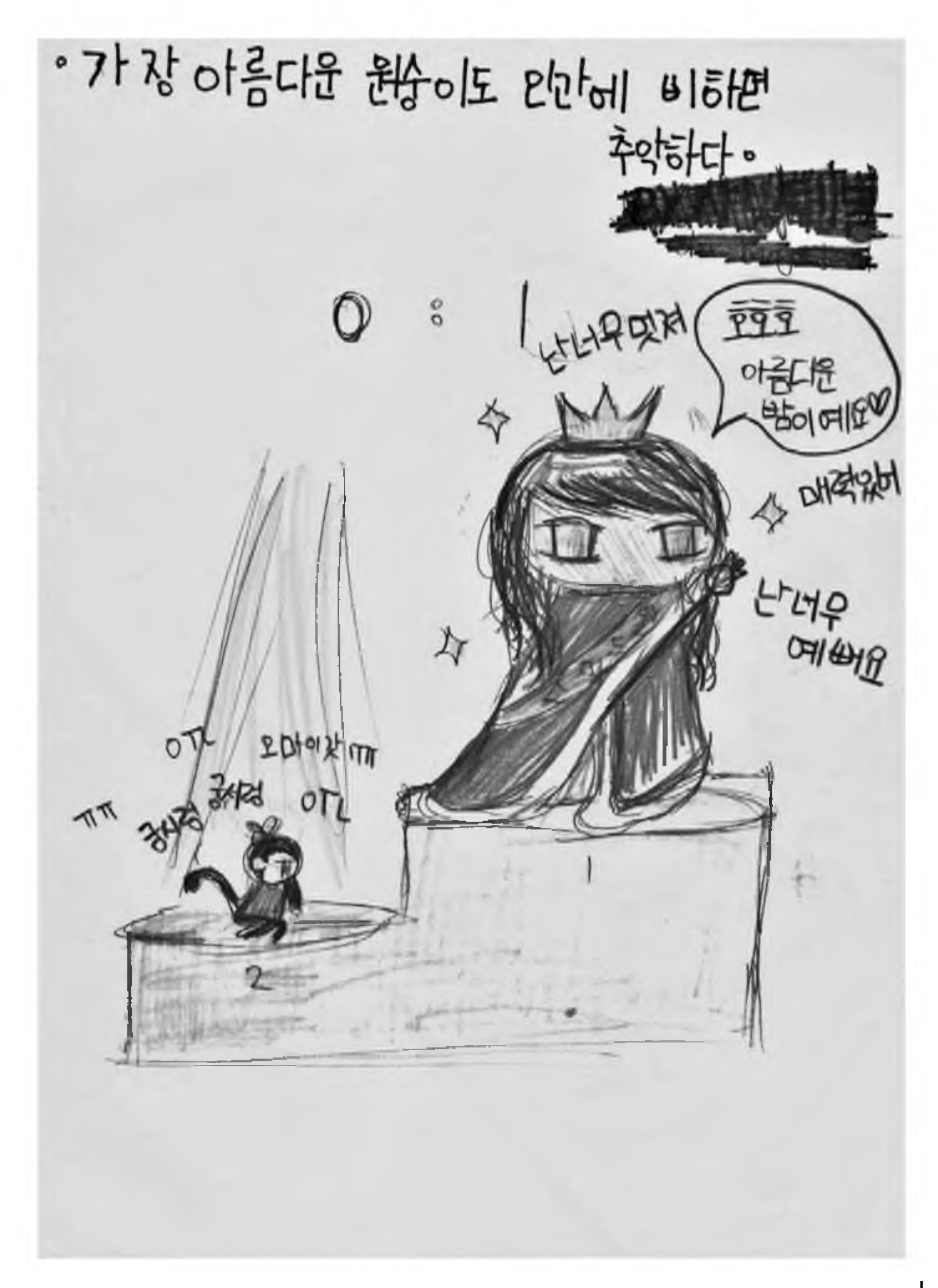
Rabbit. Describí algo que nunca se pone.

Pregunta: ¿cómo podemos escondernos de algo que nunca se pone?



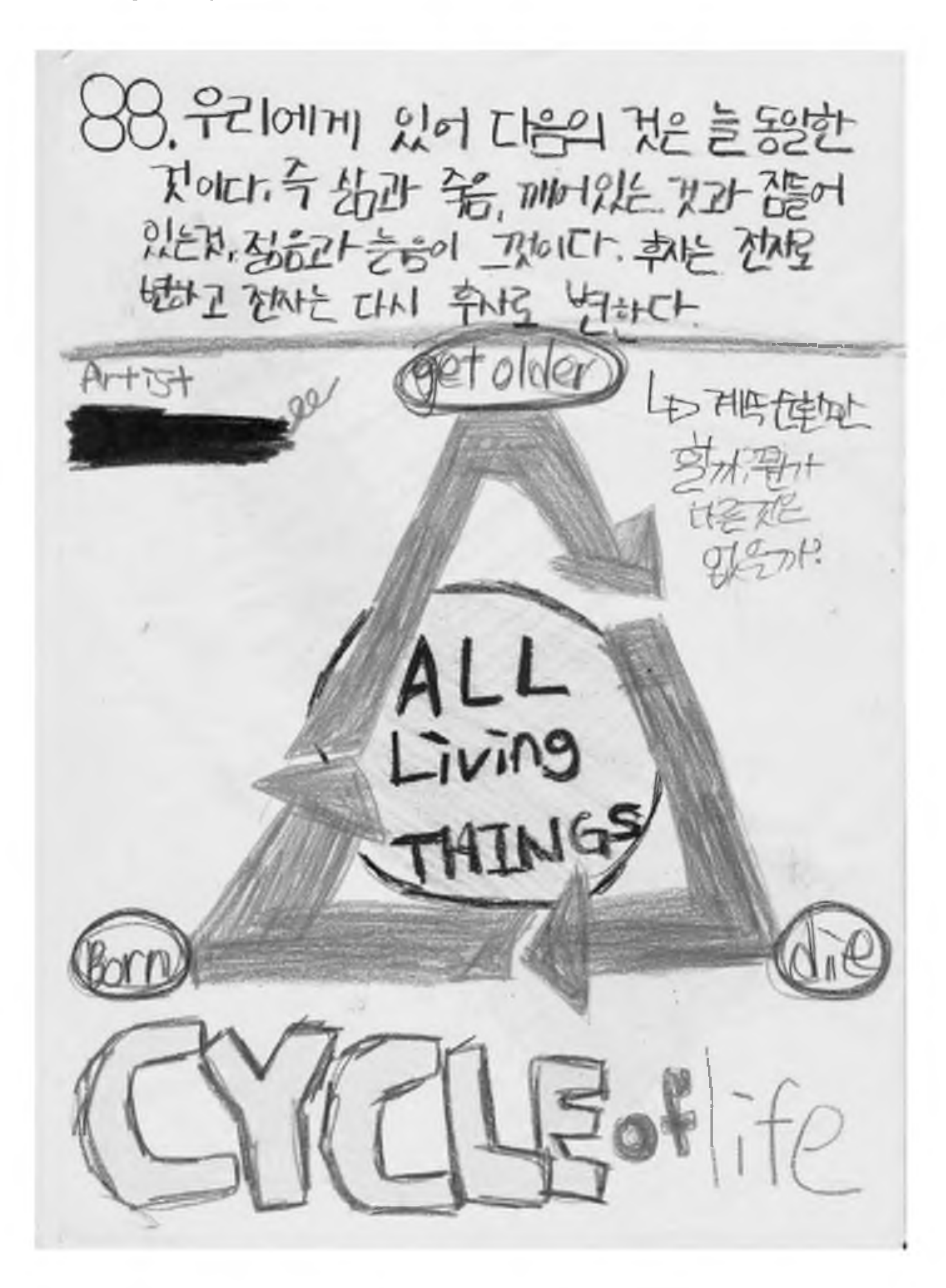
Disney. Describí una persona muerta cruzando el río de la muerte en un bote.

Pregunta: ¿hay algo a lo que los seres humanos le teman más que a la muerte?



Shabang Devil. Describí que los seres humanos son más bonitos que los monos.

Pregunta: ¿cuál es el criterio de belleza?



Doraemong. Dibujé un fragmento que es algo así como un reciclaje.
Pregunta: ¿la vida y la muerte circulan para siempre?



Sky. Dibujé un sol que se vuelve nuevo cada día.

Pregunta: ¿por qué todo cambia?

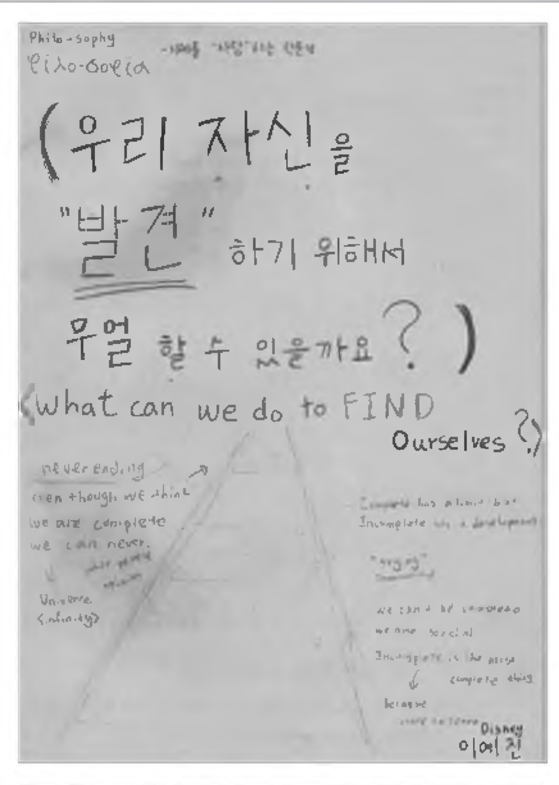
Smile. La gente no se imagina la muerte.

Pregunta: ¿por qué no?

Terminamos esa segunda sesión con cada niño presentando su dibujo y explicitando su pregunta. No había tiempo para más. Sugerí que pensaran en ellas en casa que de alguna manera intentaríamos retomarlas, al menos parcialmente, al día siguiente. También les dije que íbamos a leer la “Apología de Sócrates” de Platón. Habíamos encontrado una edición en coreano y me pareció oportuno hacerlo enseguida después de estos fragmentos de Heráclito.

En este segundo día, habíamos mantenido cierto dinamismo anterior: nuestro trabajo era sintónico con el texto y ese segundo día fue más fragmentado, individual y silencioso, como el pensamiento de Heráclito. Su texto tuvo un peso mayor en la actividad. Fue una jornada de intercambio menor, menos actividades compartidas y grupales, pero de un trabajo intenso y comprometido.




Philo-sophy
(우리 자신을
"발견" 하기 위해서
무얼 할 수 있을까요?)
(What can we do to FIND
Ourselves?)
never ending
even though we think
we are complete
we can never.
Disney
이예진


Death
Death
Working
Imagination
NO
Go to
Death

3.3.c. Vida y muerte examinadas

En la reunión de trabajo con mis asistentes evaluamos el segundo día de trabajo. Coincidimos en que nos habíamos equivocado al seleccionar tantos fragmentos y al pensar actividades posteriores exigentes, que requerían mayor esfuerzo y concentración. Nos reímos al calcular el tiempo real que una clase como la planeada hubiera exigido. Consideramos que de todos modos el trabajo había sido productivo e instructivo también para nosotros y teníamos que recuperar y profundizar las instancias de interacción grupal propuestas el primer día. Les dije que así son las cosas en una experiencia de filosofía, que en ocasiones se hace más de lo que se pensó que se haría; a veces menos, que lo importante es la calidad del trabajo que se realiza y que más importante que mantenerse fijados al plan previo que se realiza es prioritario —y más difícil— estar atento a los movimientos sugeridos por los niños.

Concretamos que al día siguiente presentaríamos la acusación contra Sócrates y los argumentos por él expresados en la Apología, incluso la estrategia de Sócrates de identificar las acusaciones en su contra como acusaciones contra una vida filosófica. Después de discutir con ellos su significado y su comprensión de los mismos, dividiríamos al grupo en tres subgrupos menores, que recrearían las acusaciones contra Sócrates o mejor, contra la filosofía. Lee Ji Young y Choi Jae Wan me advirtieron que esperaban que ese día el grupo de niños sería un poco numeroso al de los días anteriores porque otros niños habían manifestado que querían participar de estos dos últimos días. De los tres grupos en que se dividirían los niños, uno defendería la acusación y buscaría nuevas razones que la justificaran. Otro grupo haría la defensa y el tercer emitiría el veredicto. Pensábamos que así los niños, los niños tendrían una interacción más próspera, aprenderían no sólo a pensar las cuestiones implicadas, sino a posicionarse y defenderlas públicamente y, finalmente, el diálogo filosófico se presentaría vivo, activo, con resultados concretos y palpables para su vida, cuando tuvieran que vérselas con alguna situación como la vivida. Pensamos incluso en algunos criterios para formar los grupos. Habíamos percibido que había cuestiones de género muy fuertes entre los niños: cada vez que formaban grupos, los varones sólo querían trabajar entre ellos. Pensamos algunas estrategias para abrir esta cuestión.

Al día siguiente, para mí sorpresa, algunos niños habían leído la "Apología de Sócrates". ¡Y les había gustado! Parecía un texto justo para nuestro momento,

dado el interés que muchos habían mostrado el día anterior sobre cuestiones relacionadas con la vida y la muerte. Después que dijeron lo que les había llamado la atención, les hablé un par de minutos de Platón, de cómo habían llegado sus escritos y también de Sócrates, de su negativa a escribir, de algunas leyendas sobre él y también que, en algún sentido, el texto que compartíamos significaba algo así como el nacimiento público de la filosofía, al menos, un nacimiento que ella misma se dio frente a la política y otros campos de su tiempo. Era como estar en contacto con otra infancia de la filosofía, otro momento inicial y fundacional. De modo que hicimos un resumen del texto, de los principales argumentos de Sócrates antes y después del fallo de los jueces.

La cuestión es que por alguna razón difícil de entender plenamente, una vez que habíamos hecho esa presentación pensando sobre todo en los niños que no conocían el texto, decidí dejar a un lado el plan que nos habíamos trazado.

No puedo justificar claramente las razones, pero sentí que algo en la expresión de las miradas de los niños me exigía cambiar de planes. Pensé en ese momento que tal vez iba a condicionar demasiado a los niños, o que los podría hacer pensar que la filosofía tiene que ver con juzgar sobre la inocencia o culpabilidad de una vida; que no teníamos condiciones de dar a la técnica —dramatización— que habíamos pensado el lugar que merece; que por otro lado, no estaba claro que nos permitiría suficientemente recuperar las cuestiones que habían surgido losdos primeros días; en suma, sentí y consideré que el ejercicio iba a condicionarlos demasiado para decir lo que tenían para decir y para pensar lo que podrían pensar.

Entonces, dudé. Sentí ese vacío que sentimos muchos docentes cuando entramos al aula y nos damos cuenta que aquello que habíamos pensado ya no se adecua. Sin dejar de dudar, decidí dar más atención a mi intuición y opté por improvisar a partir de otro camino. No sabía muy bien adónde nos llevaría, pero sentía que el camino trazado ya no se adecuaba más a lo que estábamos necesitando y era una razón suficiente para experimentar una alternativa. Sentí que estaba tal vez olvidando lo más importante que me había llevado a hacer esa actividad en Corea: escuchar la infancia de esos infantes coreanos, estar atento a la especificidad de su voz. Pensé que los textos y las figuras de los filósofos estaban empezando a cobrar demasiada importancia entre nosotros y que entonces era momento de repensar lo planeado porque podría estar acentuando esa importancia e inhibiendo otras emergencias.

Hice una rápida síntesis de las dos concepciones sobre la muerte que Sócrates expone hacia el final del diálogo y les pedí que las relacionaran con lo que habían pensado sobre la muerte a partir de los fragmentos de Heráclito y de las preguntas que habían realizado el día anterior. Les pregunté qué le parecían las razones que Sócrates daba en la Apología para no tener miedo de la muerte y si esas razones los ayudaban a pensar su propia relación con la vida y la muerte. Los invité a que habláramos de esa relación, de si temían o no a la muerte y por qué.

No sé lo que hubiera pasado si hubiéramos seguido el plan trazado inicialmente, pero el resultado de la nueva opción fue sumamente gratificante: durante una hora y media siguió una conversación intensa donde los niños participaron con entusiasmo y energía. Junto a alternativas para pensar las cuestiones lanzadas, muchas nuevas preguntas surgieron y más de una conexión con los días anteriores. Sentí que los niños decían lo que pensaban en relación con la vida y la muerte y eso que pensaban los hacía pensar cada vez más. En más de una ocasión los niños manifestaban que el movimiento de la conversación los hacía cambiar de idea. Cuando nos dimos cuenta, ya casi era hora de terminar ese tercer día. Lo que sigue es un breve fragmento de es e extenso diálogo (*Vélez* es mi apodo):

Disney: tengo miedo de la muerte porque mucha gente se podría olvidar de mí.

Vélez: ¿por qué miedo de algo que no te imaginas?

Nintendo: tenemos miedo de la muerte porque observamos la muerte de otros. Las personas quieren vivir mucho, pero la muerte es un término.

Bat: las personas tienen miedo de la muerte porque no saben lo que es.

Este breve diálogo muestra algo interesante: el desconocimiento de algo no impide tenerle miedo si eso desconocido tendrá un efecto no deseado (en el caso de *Disney*, el olvido que generará en mucha gente); más aún, contrariamente a lo que supone la pregunta de *Vélez*, es justamente porque desconocemos algo que le tememos (*Bat*). Sería justamente el desconocimiento el origen del miedo y no una razón para su no existencia. De todos modos, insistí con la pregunta —que se apoyaba en la posición de Sócrates en la Apología— para intentar llevar un poco más lejos esa línea de pensamiento:

Vélez: ¿por qué tener miedo de cosas que no conocemos? La muerte, ¿no podría ser algo mejor que estar vivo?

Bookdoochilsung: todos piensan que este mundo es perfecto y cuando mueres no puede ya volver más a él.

Rabbit: tengo miedo a la muerte porque tendría que interrumpir todas las cosas que me gustan hacer [...] las personas quieren realizar cosas y cuando te mueres ya no puedes realizar nada.

Ironman: pienso que la vida y la muerte forman un círculo. Vivir es como jugar durante el día y morir como dormir. Nadie quiere dormir temprano.

Es notoria, en la afirmación de *Ironman*, la influencia de los fragmentos de Heráclito trabajados el día anterior. Observe que no menciona a Heráclito pero aplica de alguna manera un fragmento para responder la pregunta que estamos tratando. Y lo hace con una bella analogía. Es interesante destacar que en estas tres intervenciones de los niños es común una visión negativa de la muerte por lo que ella impide en relación con la vida. Es decir, la negatividad con que es vista la muerte viene por la supresión de la vida que provoca. Sin embargo, una compañera de *Ironman* piensa diferente:

Sky: no para todos la vida es feliz. Mucha gente se mata entre sí, y si tuvieran miedo de la muerte no se matarían. Algunas personas tienen miedo de la vida.

Estos niños enseguida ponen visiones alternativas para los problemas que están pensando. E indirectamente también están desplazando los problemas. Lo que *Sky* cambia no es sólo la manera de pensar en relación con la muerte sino que se pregunta por la relación con la vida que estaba presupuesta. Muestra que una depende de la otra y que si ésta cambia también lo hará aquella. En el fondo, viene a decir *Sky*, nuestra relación con la muerte depende de nuestra relación con la vida.

Nintendo: yo no tengo miedo de la muerte. La gente va a morir de cualquier manera y no todas las muertes vienen de la misma manera.

Ironman: pienso que tenemos miedo de la muerte porque viene sin que la notemos.

Vélez: ¿tenemos miedo de las cosas que no podemos controlar?

Alien: tener miedo a la muerte es como tener miedo a la oscuridad. Pero así como no tenemos necesidad de tener miedo de la oscuridad, tampoco tenemos necesidad de tener miedo de la muerte. Tal vez no tengamos miedo de la muerte en sí misma sino del proceso que lleva a ella.

Nintendo: eso es verdad, pero tenemos miedo a la muerte porque las personas que eran próximas van a estar tristes si morimos. De cualquier manera todos morimos una vez de modo que no hay que tenerle miedo.

Un tema que parecía simple se vuelve más complejo. El miedo a la muerte ya no exige pensar sólo en su carácter de conocida o desconocida sino en muchas

otras cuestiones que los niños van explicitando: el modo en el que la muerte llega, su carácter inevitable, el proceso que lleva a la muerte, el efecto de la muerte en las personas que rodean a quien muere. En ese contexto, *Nintendo* ya muestra otra posición y muestra más de una razón para ya no temer a la muerte; al contrario, *Ironman* expresa una nueva razón para temerle a la muerte; *Allien* traza una nueva y bella analogía.

Vélez: de modo que tenemos que distinguir entre diferentes razones para temer a la muerte. Primero, necesitamos distinguir entre la muerte en sí misma y el proceso que lleva a ella; segundo, debemos diferenciar la preocupación que genera la muerte en quien muere y en las personas que rodean a quien muere. ¿Aún piensan que la muerte es algo a lo que hay que temer?

Doraemong: sería terrible vivir para siempre.

Nintendo: pensemos que pudiéramos vivir para siempre. Nos sentiríamos como un hombre rico que nunca va a perder su dinero.

Si para algunos la idea de una vida sin límites se parece a una situación de máxima abundancia (*Nintendo*), para otros, aunque la idea de la muerte como algo inevitable los asusta, no lo es menos la idea de una vida eterna (*Doraemong*). Una vez más, los niños afirman que para saber de nuestra relación con la muerte tenemos que considerar nuestra relación con la vida. En este sentido la idea hipotética de una vida sin muerte es esclarecedora para pensar la muerte.

[…]

Ironman: los científicos van a inventar una pastilla que va a hacer que las personas vivan para siempre.

Vélez: Si existiera esa pastilla, ¿la tomarías?

Ironman: sí, la tomaría porque quiero vivir para siempre. Quiero encontrarme con los que he estado viendo. No sabemos lo que va a suceder después que morimos.

Vélez: en ese caso, ¿no sería triste ver que otros mueren y desaparecen? ¿No te parece injusto que algunos vivan para siempre y otros no?

Bookdoochilsung: durante la vida sentimos dolor. No queremos que ese dolor dure para siempre.

Alien: la píldora será muy cara y habrá mucha gente que no la pueda pagar aunque quisieran comprarla.

[…]

Las cosas se vuelven cada vez más complejas. Si la muerte es algo temible, entonces una pastilla para no morir parecería ser automáticamente una solución o por lo menos algo bueno. Pero enseguida aparecen problemas: la píldora contra la muerte puede traer vida eterna pero también vida con dolor eterno y, más que eso, puede traer injusticia eterna, en tanto será un factor económico el que permitirá que las personas accedan o no a la píldora. De modo que hay razones internas pero también sociales para problematizar la conveniencia de una tal píldora.

Chicken: la muerte es un destino. De modo que es inmoral que los seres humanos quieran tener control sobre ella.

Vélez: ¿seríamos aún humanos si no muriéramos? ¿No es vivir para siempre convertirse en Dios? Además, las personas pueden inventar pastillas que hagan que ellas paren de morir, pero no pueden inventar pastillas que les aseguren que no tendrán accidentes...

Disney: juzgar quién va a morir y quién no va a morir es una cosa de dioses. Es inmoral para los seres humanos decidirlo…

Ironman: ¿por qué debemos aceptar lo que los dioses deciden para nosotros?

Alien: pienso que esta cuestión no tiene nada que ver con los dioses. Ellos no nos van a bendecir o castigar porque tomemos esa pastilla.

Vélez: ¿podemos inventar una pastilla que haga buenas o malas personas?

Bookdoochilsung: tomar la pastilla significaría ir contra la ley de la naturaleza.

Alien: sería aburrido vivir siempre el mismo tipo de vida si tomamos la pastilla que nos hace inmortales.

[…]

Cherrypine: si siempre estamos contentos, entonces no sería un sentimiento que un ser humano siente.

Ironman: ¿por qué los seres humanos necesitamos vivir para siempre?

Puede verse la vitalidad de los pensamientos presentados. La fuerza para cuestionar las visiones circulantes en su sociedad sobre la muerte, la moral, los dioses, la vida. Ante mi pregunta sobre los límites en lo humano y lo divino, *Disney* delimita una moral humana que inmediatamente *Ironman* cuestiona. *Allien* problematiza mi propia pregunta al cuestionar la pertinencia de introducir a los dioses en este asunto. *Cherrypine* vuelve la cuestión al ámbito humano e *Ironman* pone en cuestión un presupuesto que alimentó casi toda la discusión anterior: ¿sería tan interesante para un ser humano vivir para siempre? nótese

que fue el mismo que había sugerido unos momentos antes que los científicos irían a inventar la píldora de la vida eterna.

La sensación que yo tenía es que podíamos seguir conversando por mucho tiempo hasta que vi en el reloj que estábamos cerca del límite en que los padres vendrían a buscar, como en los días anteriores a sus hijos. Entonces, cuando ya no teníamos tiempo para continuar conversando, dividimos a los niños en pequeños grupos y pedimos que cada grupo elaborara algo que todos los miembros del grupo consideraran un aprendizaje del día y también que cada grupo hiciera una pregunta para finalizar el trabajo sobre alguna de las temáticas abordadas ese día. Esto es lo que ellos dijeron que habían aprendido y lo que preguntaron ese día:

Grupo a): *Alien, Sky, Sshabang Devil.*

Las personas no sólo temen a la muerte sino al proceso de morir.

Pregunta: ¿qué cosa es realmente la muerte?

Grupo b) *Nintendo, Chicken.*

Aprendimos que no sabemos lo que es la muerte y sin embargo le tenemos miedo.

Pregunta: ¿por qué tenemos miedo de la muerte?

Grupo c) *Cherrypine, Smile.*

Si viviéramos para siempre, la vida no tendría sentido como seres humanos.

Pregunta: ¿la gente querría vivir para siempre, aunque la vida perdiera sentido como humano? ¿Las personas nacen con algún valor como seres humanos?

Grupo d) *Rabbit, Peterpan.*

Las personas tienen miedo de la muerte porque tienden a creer en las cosas que pueden ver y no pueden ver la muerte. No sabemos lo que pasa después [de la muerte]

Pregunta: ¿las personas serían más felices si fuera inventada una píldora de la vida eterna?

Grupo e) *Doraemong, Bookdoochilsung.*

Aprendimos sobre dos concepciones de la muerte Sócrates.

Pregunta: si la píldora contra la muerte fuera inventada, ¿la vida de las personas estaría determinada por su bienestar [económico]?

Grupo f) *Bat, Ironman.*

Las cosas que parecen buenas o malas siempre pueden ser vistas desde otro punto de vista.

Preguntas: ¿qué sucedería si todas las personas se murieran antes de que los científicos pudieran inventar la píldora de la vida eterna?

Si mucha gente comenzara a tomar las píldoras de la vida eterna, algunas cosas, como los recursos naturales, se agotarían, ¿no estaríamos entonces viviendo en un mundo puramente tecnológico como robots?

3.3.d. Un cuerpo de transformaciones

Para el último día preparé una actividad inspirado en el trabajo de mi amigo y colega, director de teatro y profesor de la Universidad de Buenos Aires, Ricardo Sassone. Se trata de un trabajo con dinámicas corporales según calidades de energía y modalidades espacio-temporales cambiantes. Usamos como texto la sección "De las tres metamorfosis" del *Así habló Zaratustra* de Nietzsche, que también encontramos en coreano. Leímos el texto, entre todos, un par de veces hasta despejar problemas de comprensión básicos. Como es conocido, el texto presenta tres transformaciones del espíritu (en camello, león y niño) como modos de vida arquetípicos, el primero pautado en el deber y la obediencia a las normas; el segundo en la crítica a las imposiciones sociales y el tercero en la creación de nuevos valores. Les aclaré antes de leerlo que no estábamos especialmente interesados en comprender el pensamiento de Nietzsche o en comprender exactamente qué habría querido decir el autor al escribir ese texto, sino que nos valdríamos de él como de un interlocutor para pensar los problemas que nos estaban interesando en ese momento.

Me pareció importante compartir con ellos el texto de Nietzsche, rico y seductor, por varias razones. En primer lugar, se trata de una pieza de alto valor literario y filosófico del pensamiento contemporáneo, que puede funcionar como una especie de incitadora de nuevas lecturas, tanto de obras de Nietzsche como de otros pensadores; en segundo lugar, es un texto propicio para trabajar ejercicios de pensamiento corporales, es decir, permite un despliegue y compromiso del cuerpo mayor al que habíamos hecho en los tres días anteriores; en tercer lugar, vuelve a un eje temático que había despertado bastante interés en ellos el primer día, el de la relación entre los seres humanos y los animales; en cuarto lugar, en él es importante la idea de transformación, movimiento y vitalidad otorgada al espíritu; en el cual hay un sentido transformador que nutre al espíritu. Y esto me parece particularmente importante en filosofía, sobre todo,

si propiciamos experiencias de pensamiento, en la medida en que en ellas filosofamos para pensar diferente y no para legitimar lo que ya pensamos o sabemos, para decirlo con palabras próximas de otro pensador contemporáneo, Foucault. Para terminar, en este texto la infancia está al final y no al principio: es la infancia, en última instancia, lo que da sentido a todas las otras transformaciones y ésta es una visión exactamente invertida de la perspectiva dominante según la cual la infancia está siempre al inicio y es lo que debe ser transformado; en otras palabras, la infancia del Zaratustra es creadora y no creada como se acostumbra a pensar en el discurso pedagógico más habitual. De modo que ese texto presenta una posibilidad de problematizar un lugar para la infancia que muchos niños ya internalizaron, condicionados, al menos en parte, por el lugar en que la infancia aparece en los textos a los que son expuestos en las instituciones educativas.

Leímos el texto de Nietzsche un par de veces. Después, hicimos algunos ejercicios corporales en los que los niños se transformaban según los movimientos del espíritu en el Zaratustra; dentro de un repertorio de acciones que escribimos en el pizarrón, ellos elegían una acción que se aproximará más en su percepción a la energía del camello, otra acción que expresará más nítidamente la energía del león y una última acción más próxima a cómo ellos sentían la energía de un niño; estos ejercicios algunas veces los realizaban en silencio, otras, repetían en voz alta textos que ellos mismos crearon en ese momento, sus preguntas de los días anteriores e incluso fragmentos de Heráclito. Los ejercicios culminaron con la creación de una pequeña pieza, en la que cada uno de los cuatro grupos en que se había dividido el grupo mayor representaba corporalmente un sentido que ese grupo menor había definido para su transformación. Las dos horas de este día pasaron muy rápidamente y estábamos todavía en pleno ensayo de las cuatro presentaciones grupales cuando fuimos llamados a la ceremonia de clausura del *Philosophy Camp*, donde, a modo de muestra, uno de los grupos, que ellos mismos decidieron, presentó la pieza que habían creado.

3.4. Aprendizajes de una experiencia, sentidos para reunir infancia y filosofía

Si presento esta experiencia corta, episódica y eventual del *Philosophy Camp,* en Seúl, como ejemplo de una experiencia filosófica, es porque pienso

que nos puede ayudar a pensar sobre muchas de las cuestiones abordadas en este libro y en particular sobre la cuestión que principia este capítulo: ¿cómo hacer filosofía con niños en la infancia? Creo que esta experiencia refuerza la necesidad de pensar, cada vez que nos planteamos preguntas que dicen respecto al camino o al método para hacer filosofía, cuestiones que tienen que ver con la naturaleza y el sentido de lo que hacemos. En otras palabras, es imposible pensar cómo hacer filosofía con niños (o en la infancia) si no pensamos qué entendemos por filosofía e infancia y para qué queremos reunirlas.

Por cierto se trata de cuestiones complejas que llaman a consideraciones que, en parte, hemos tratado en los capítulos anteriores y a otras que no podemos tratar acabadamente en este libro. Sin embargo podemos extraer algunos aprendizajes de esta experiencia que nos permitan al menos encontrar un punto de partida para mirar con más detalle nuestra práctica. Se trata por cierto de notas que precisan ser fortalecidas y profundizadas y que no tienen otro propósito que el de ayudar a pensar las modalidades del filosofar con niños.

Partiremos de los sentidos que usualmente se atribuyen a esta búsqueda, al menos en nuestros países. En efecto, si preguntamos para qué hacer filosofía con niños es bastante probable que la respuesta que recibamos esté dentro de algunos de las cuatro posibilidades que siguen: a) como algo valioso y noble en sí mismo que no necesita justificarse ante nadie más que ante la propia filosofía, b) como una contribución para la educación para la ciudadanía (o para la democracia, o para alguna otra palabra semejante que encierre los sentidos socio-políticos otorgados a una educación filosófica), c) como una pieza fundamental en la formación moral —o ética— de los niños, d) como el otorgamiento de las habilidades de pensamiento crítico y creativo (y, eventualmente, del cuidado) que permitan a los niños una mejor inserción en la sociedad (y a los jóvenes mejores herramientas para participar en el mercado de trabajo).

Claro que estas no son las únicas posibilidades de justificar la educación filosófica de la infancia, pero son las más habituales. Y en algunos casos se combinan: por ejemplo, las habilidades de pensar pueden formar el ciudadano de la democracia; o la formación para la ciudadanía permite una mejor inserción en el mercado de trabajo, etc. En todo caso, se trata de formulaciones bastante usuales y repetidas en el discurso pedagógico-filosófico de nuestros días.

Las cuatro líneas argumentativas me parecen problemáticas. La primera suele ser defendida con referencia a Aristóteles u otros filósofos griegos, que

ocupaban una posición social muy diferente de la que solemos ocupar los profesores de filosofía en nuestras sociedades. Y si en la sociedad griega clásica, los filósofos no precisaban rendir cuenta de sus actos (vimos en el capítulo anterior que esta afirmación no se ajusta exactamente al caso de Sócrates), esa postura es inaceptable cuando los profesores somos trabajadores del estado (ya sea que estén administradas por instituciones públicas o privadas) y una de las razones principales por las cuales elegimos la filosofía es justamente por el papel social que la misma podría cumplir. Refleja, por otro lado, una pretensión de superioridad de la filosofía frente a los otros saberes, política y epistemológicamente muy poco interesante, que compromete una relación más horizontal con ellos y que ha generado efectos bastante desagradables, como su aislamiento y desprecio en muchas de las instituciones en las que la filosofía se hace presente.

La segunda posibilidad es tal vez la más popular en la actualidad y es de hecho la defendida por Matthew Lipman a través del programa filosofía par niños. Considero que este modo de pensar los alcances políticos de la Filosofía tiene algunos problemas. Las relaciones entre filosofía y democracia son tan antiguas como la filosofía misma y los propios orígenes griegos de la filosofía muestran que entre la filosofía y la política, entre la filosofía y la democracia hay más tensiones que complementariedad. Si bien no es cierto que la filosofía griega fuera esencialmente antidemocrática, el caso de Sócrates que analizamos en el capítulo anterior muestra que la relación entre la filosofía y todo orden político es de enfrentamiento o, por lo menos, de lógicas de pensar y actuar claramente diferenciadas. Vimos cómo, en su juicio, Sócrates mostraba ejemplos en que su vida filosófica le exigía resistir las órdenes o mandatos de las instituciones de gobierno, fueran ellas de tiranía o democracia. Y vimos cómo Sócrates argumentaba que no había participado en política porque si lo hubiera hecho habría perdido la vida mucho antes, lo que habría que traducir como la imposibilidad de ejercer una ciudadanía democrática o participar plenamente de la vida democrática y practicar al mismo tiempo una vida filosófica en el sentido en que él la entiende. Sócrates muestra allí que la política de los políticos —sean democráticos o tiránicos— y la de los filósofos son incompatibles al punto de aquéllos considerar a éstos una amenaza. El juicio y la condena de Sócrates son el mejor testimonio —o consecuencia práctica— de esa confrontación.

De un lado, la política de los políticos; de otro, la política de los filósofos. Por cierto que muchas cosas han cambiado desde entonces y la postura de

Sócrates también podría ser problematizada. En la medida en que rescatemos como una función irrenunciable de una práctica filosófica su cuestionamiento de los órdenes instituidos —en la política, pero también en el arte, en la ciencia, en la religión— entonces la filosofía no podrá ser adjetivada con ninguno de esos órdenes establecidos. La democracia no es en última instancia ningún valor abstracto, a *priori* ni orden universal sino una institución de lo político concreta, situada, con presupuestos y efectos para el orden social discutibles desde una perspectiva filosófica. De modo que la democracia o cualquier otro régimen político no pueden ser para la filosofía sino algo a ser cuestionado, problematizado. En otros términos, la filosofía no podría educar sino para la política de la filosofía, para ciudadanos de la filosofía, lo que no significa, como en la primera posibilidad, una clausura de la filosofía sobre sí misma sino la necesaria demarcación de un espacio político de libertad y potencia críticas y creadoras para el pensamiento frente a cualquier orden política establecida.

La tercera posibilidad trae la palabra más repetida en la educación contemporánea, bajo la forma de una eventual crisis y exigencia de nuestra sociedad: ¡¡¡moral o ética!!! Estaríamos inmersos en una crisis ética de la que sólo podríamos salir si formamos adecuadamente a nuestros niños, si les damos los valores morales que precisarían para vivir en un mundo mejor. Estamos simplificando las cosas, por cierto, para mostrarlas más claramente. Hay discursos más ricos y sofisticados, como en otros libros de esta colección. Pero considero que en ellos, ese esquema básico, se mantiene en sus líneas principales. Hay también muchas variantes sobre lo que se considera "formar moral (o éticamente) un niño" y las diferencias no son de detalle: desde otorgarles valores previamente determinados hasta permitirles que tomen decisiones por sí mismos, pasando por un conjunto de habilidades o herramientas presuntamente neutras desde un punto de vista ideológico, que les servirían para elegir mejor sus propios valores y decidir en qué tipo de mundo quieren vivir.

En todo caso, resulta importante notar que todas esas variantes participan de aquel viejo paradigma de la educación como formación del que ya hablamos bastante en los capítulos anteriores y que sitúan a la infancia en una posición bastante pasiva y por lo tanto incómoda a la hora de pensar los sentidos de su aprendizaje. La infancia no sería sino el receptáculo de las buenas intenciones de los adultos educadores. La posición de la filosofía tampoco sería demasiado agradable, al

revestir la forma de una especie de redentora o salvadora de los males sociales. Vimos cómo la infancia puede ser algo diferente que el receptáculo de nuestras buenas intenciones y la filosofía una experiencia con una fuerza que excede las pretensiones que anticipemos para ella, como la de ser un bálsamo o un curativo para los problemas sociales; como acabamos de apreciar, es muy incómodo para la filosofía tener que aceptar, como dadas, las demandas sociales que presuponen una toma de posición recortada frente a las podas sobre los que ese mundo social se sitúa.

Por último, en la cuarta posibilidad también suele considerarse el orden social como algo dado y, en cierto modo reaparece el problema del lugar de la filosofía frente a una dimensión externa con pretensiones de regir todas las modalidades de existencia. Si resulta problemática la adecuación de la filosofia a un orden político determinado (hoy la democracia es ese nombre, con su pretensión de universalidad e incuestionabilidad), no lo es menos su aceptación de un orden económico. Así nuestro tiempo pareciera ser el de la victoria del capitalismo y del mercado con su pretensión de todo abarcarlo y dominarlo. Pulula la pretensión de que todo puede —y debe— comprarse y venderse, se pretende que todo tenga un precio. Incluso la filosofía y programas educativos como Filosofía para niños son fácilmente captados por esta lógica y sus mecanismos de oferta y demanda, que los someten a la legalidad del consumo y a la presión de convertirse en instrumento de *marketing* de las empresas educativas.

En todo caso, el efecto parece casi lógico, natural: si en una sociedad capitalista se trata de producir riqueza y la educación se ha tornado, al menos en América Latina, sobre todo a partir de las últimas reformas educativas, en uno de los sectores más apetecibles y lucrativos de la economía de servicios para el capital, ¿por qué no hacer de la filosofía una herramienta de *marketing* y una fuente de riqueza para los inversores en el área educativa? Sin embargo, no reside allí el único riesgo de someterse a los valores del capital, sino en hacer de la práctica filosófica un espacio para la consolidación de un sistema que no parece dispuesto a dejarse cuestionar y que no muestra otros intereses educativos sino los de formar jóvenes que se adapten a él cada vez mejor, lo que significa que acepten los valores que lo fundamenten y participen del juego del mercado que les propone. En ese caso, la filosofía estaría incorporando en su interior la misma lógica capitalista, lo que decretaría su propio fin como pensar de experiencia y experiencia de pensar. Así como no resulta interesante hacer de la filosofía una

filosofía democrática (o adjetivada con cualquier otro régimen político), tampoco le hacemos un gran favor al pensarla como filosofía capitalista o de cualquier otro orden económico. El capitalismo y el mercado, como la democracia, no pueden ser para la filosofía sino un problema.

3.5. Otros sentidos para infancia, educación y filosofía

En definitiva, esos cuatro argumentos principales que se sostienen actualmente para justificar la presencia de la filosofía en la educación de la infancia son por cierto problemáticos y merecen ser considerados con mucho cuidado. Al menos parecen situarse en una línea que las prácticas pedagógicas ya exploraron hasta el hartazgo y que no sugiere tener muchas probabilidades de sacar a la escuela de la tan declamada crisis en que ella misma se sitúa en los discursos que la estudian. Tal vez valga la pena explorar otros caminos.

Como ya hemos afirmado, los sentidos otorgados al filosofar con niños (o de manera más amplia, con la infancia) están fuertemente asociados al modo en que consideremos la infancia, la filosofía y su reunión. En los capítulos anteriores tratamos de presentar las líneas principales a partir de las cuales entendemos cada uno de esos términos. De modo que en este momento las retomaremos en forma sintética para poder pensar con más fuerza los sentidos de esa reunión.

Antes, algunas clarificaciones adicionales. Se trata, por un lado, de evitar idealizar o generalizar conceptos que naturalicen la infancia, como los que están presentes en frases del tipo "los niños son filósofos naturales" o "los filósofos, como los niños cuestionan todo", frases que incluso están presentes en muchos discursos de filósofos. En ese tipo de discurso, se crea una visión abstracta de los niños y de los filósofos, como si el universal "niño" (o "infancia") y el universal "filósofo" (o "filosofía") estuvieran naturalmente relacionados. Sería también deseable evitar fundamentalismo, dogmatismo y moralismo cuanto sea posible, como cuando una filosofía lleva consigo, sin problematizar, un conjunto preestablecido de valores incuestionables, sean ellos valores conservadores o progresistas, usando las más bellas palabras o las más viles, las más seductoras o las más escandalosas.

En el primer capítulo presentamos ideas para pensar la pregunta ¿qué es la infancia? Presentamos esa tradición que considera la infancia un vacío, una ausencia, una negatividad o inferioridad que necesita ser llenada. Son las concepciones

de infancia que, de manera más o menos intensa, están presentes en esas cuatro modalidades de pensar los sentidos de una práctica filosófica con niños que acabamos de presentar. La etimología, "ausencia de voz", las sustenta y camina en esa misma dirección. Como explicitamos en nuestro capítulo inicial, acompañando a esa consideración de negación o ausencia, la educación de la infancia ha sido pensada y practicada bajo la lógica de formar lo informado, llenar lo vacío, desarrollar lo subdesarrollado. La infancia, asociada a una etapa de la vida, la primera, ha dado lugar a una práctica de la filosofía en que esta cumpliría un papel en su formación. La filosofía ha jugado también su papel en la educación como fabricación: el de propiciar en los niños esas herramientas cognitivas, éticas y afectivas que ellos necesitarían para ingresar plenamente en el mundo adulto.

En ese mismo capítulo ofrecimos elementos para problematizar esa imagen cronológica de la infancia, primera etapa de la vida humana. Lo hicimos a partir de nociones como *infantia,* devenir-niño, bloques de infancia. Mostramos que, antes de ser una etapa de la vida, la infancia puede ser una experiencia, un acontecimiento, una vivencia aiónica de la temporalidad; sugerimos también que la infancia no está tan relacionada con el número de años que se tiene como con la intensidad de la vida que se habita. Más que una etapa de la vida, la infancia es una vitalidad de la experiencia.

En el segundo capítulo delineamos ciertas proyecciones educativas y políticas de la filosofía a partir de la figura de Sócrates. Señalamos allí que la filosofía tiene su propia política frente a la política instituida y que también tiene su propia educación frente a la educación instituida. Imprime otra lógica tanto al ejercicio del poder como a las relaciones de enseñar y aprender. De modo que Sócrates es un nombre para rechazar cualquier racionalidad política o pedagógica no filosófica que se pretenda imponer a la enseñanza de la filosofía. En contrapartida, Sócrates tampoco renuncia a dictar la ley de la política y de la pedagogía: justamente ésa es su misión, el sentido de su actividad filosófica. Rechaza la política de los políticos y la educación de los pedagogos al tiempo que pretende imponerles una política y una pedagogía de la filosofía. Así, su nombre es también una inspiración para pensar y afirmar, al enseñar filosofía, otra política y otra educación que las instituidas.

Señalamos en ese mismo capítulo los riesgos políticos de una posición como la socrática. Manifestamos que lo que importa considerar es en qué dimensión el modo en que un profesor ejerce el poder en el aula aumenta o disminuye la

potencia para pensar de sus alumnos. Afirmamos allí que lo que está en juego es en qué medida, quien ocupa el lugar para enseñar, está dispuesto a permitir y favorecer que quien ocupa el lugar de aprendiz determine los propios caminos de su pensamiento.

Vimos cómo el mismo Sócrates es un ejemplo bastante contradictorio o al menos en tensión de esa posición, en la medida en que en muchos de los diálogos platónicos (por ejemplo la "Apología" que estudiamos en el capítulo anterior, durante su breve intercambio con Meleto, y tantos otros diálogos), Sócrates ocupa el lugar de un juez del pensamiento. Cambia la forma de su intervención y la reacción de los interlocutores: los otros se dejan seducir o lo resisten; lo consagran o simplemente lo aceptan. En todos esos casos, Sócrates es quien pretende sancionar lo que es posible o no pensar, quien determina las finalid ades legítimas e ilegítimas para el pensamiento de sus interlocutores; en otros casos, la situación parece más abierta y Sócrates deja al menos cierto espacio a sus interlocutores.

Si la posición de quien propicia una experiencia era tensa en época de Sócrates lo es más en la actualidad, en los complejos marcos institucionales en que ella se despliega. La situación de la filosofía en una institución como la escuela parece todo menos fácil ni simple. Ni siquiera puede darse por descontado que sea posible practicar la filosofía como experiencia de pensamiento en los términos aquí caracterizados. Al contrario, la filosofía parece habitar un espacio en tensión, entre la lógica formadora de la transmisión cultural para la que una sociedad dispone de escuelas y la lógica abierta y potenciadora de la libertad de una experiencia de pensamiento. La tensión se manifiesta vivamente en la relación entre quien enseña y quien aprende, sujetos uno y otro a las demandas más diversas, dentro y fuera de la escuela: ¿puede la filosofía en situación educativa no sólo rechazar las finalidades del exterior que recorten su libertad sino también prescindir en su propio discurso de la pretensión de dar forma al otro, al infante, al alumno, al aprendiz aún cuando esa forma está pensada en términos de una donación de libertad? ¿Puede la filosofía en las instituciones educacionales establecer otra relación que la dominante entre quien enseña y quien aprende, de modo tal que el profesor de filosofía permita a quien aprende determinar por sí mismo la ley, la forma, los caminos de lo que puede y no puede ser pensado?

En todo caso, si la infancia como ausencia ha dado lugar a la educación como formación y su resultado es un sistema educativo basado en la disciplina y el control, que genera hacia afuera y hacia adentro desánimo e insatisfacción,

tal vez la infancia como presencia abra espacio no sólo a la educación de la infancia sino, sobre todo, a una infancia de la educación, a un nuevo comienzo para ella, un nuevo inicio, donde la atención y sensibilidad a la infancia sean principio y motor. En ese espacio, con una forma institucional que no podemos anticipar, quizá aprendamos a dejar de afirmar los sentidos de la práctica educativa a partir de la formación del otro para disponernos a la transformación de nosotros mismos a partir del encuentro con el otro infantil. Es posible que la filosofía, como práctica de pensar con otros abierta y transformadora, como ejercicio y experiencia de pensarse a sí y a los otros, pueda cumplir algún papel en esa infancia educadora. Quizá la filosofía en tanto amor al saber, sentimiento de ignorancia, experiencia en y de los límites, ayude a intensificar nuestra atención a la infancia.

Tal vez allí sea posible encontrar otro sentido importante para reunir la infancia y la filosofía. La vieja y refinada filosofía habrá también encontrado para sí una infancia. Múltiple potencia de infancia: infancia de la educación y también infancia de la filosofía. El ejemplo del *Philosophy Camp* en Corea no es otra cosa que una muestra simple, un laboratorio pequeño, para pensar esas relaciones y sentidos de una práctica filosófica. Si lo he incluido en este espacio es porque puede ayudarnos a observar la importancia de un cambio de sensibilidad en relación con la infancia. ¿Para qué vamos al encuentro de la infancia?, ¿con qué materiales y objetivos lo hacemos?, ¿qué buscamos?, ¿estamos abiertos a qué? ¿Qué esperamos de nosotros y de la infancia?, ¿cómo nos preparamos para encontrarla?, ¿qué lugar damos a la improvisación?, ¿qué atención damos a lo nuevo, a lo inesperado? Lo repito: ese conjunto de ejercicios no tiene valor alguno de modelo o paradigma ni siquiera de ejemplo a ser imitado, en todo o en parte, sino simplemente el de una experiencia que nos ayude a aprender cómo salir del paradigma de la formación de la infancia, para un espacio en el que el encuentro con la infancia propicie la transformación de sí y del modo de vida que se lleva. Ni siquiera estoy muy seguro que se trata de un buen ejemplo si por ello hay que entender que alcanza los sentidos que este mismo libro asigna a una experiencia de pensamiento filosófico. Pero sí estoy más seguro que tiene una riqueza tal que en cualquier caso su consideración atenta nos puede ayudar a pensar el encuentro entre infancia y filosofía.

Podemos, ciertamente, extraer algunos aprendizajes más específicos de esa experiencia. Esos aprendizajes apuntan a varias dimensiones del trabajo. Por un

lado, la cuestión de la cronología. Creo que hay una exagerada atención a la edad de los participantes en las experiencias y los materiales de filosofía para niños. Los copartícipes de la experiencia podrían tener otras edades, para arriba o para abajo, y las líneas principales sobre las que se propone la experiencia podrían ser mantenidas.

Por otro lado, se trata de considerar cuestiones puntuales acerca de: la inutilidad de crear "nuevos" materiales didácticos a ser utilizados ante la riqueza y diversidad de los existentes; la riqueza que otorga una atención literaria y no sólo filosófica a los textos trabajados, la fortaleza de cierta relación con lo que se suele llamar "historia de la fi losofía"; un cierto equilibrio entre el cuidado en el empleo del tiempo y la atención a las diversas dimensiones temporales a las que damos lugar en las actividades; la mayor o menor flexibilidad frente a la planificación de las actividades; la necesidad de propiciar modos diversos de interacción grupal; el fortalecimiento en la capacidad de preguntar y, sobre todo, de preguntarse en el camino del pensamiento que transitamos, la importancia de crear respuestas alternativas frente a los problemas considerados; la riqueza que proviene de la conexión establecida entre los diversos lenguajes del pensamiento, y las formas de interacción comunicativa subrayadas; por cierto, muchas otras cuestiones específicas como el valor y el efecto de la conversación y el diálogo en los participantes; el discutible espacio de las "opiniones"; la apuesta a la creación conceptual; la ocupación de los espacios dispuestos en las instituciones, la relación entre el cuerpo y el pensamiento, las conexiones con otros saberes, en particular, el arte, la literatura, la religión, la ciencia.

Además, esa experiencia nos permite notar cuestiones menos específicas como el papel de los docentes y su preparación para esa actividad; la fuerza epistemológica de la ignorancia en las relaciones con los distintos modos de saber, la cultura de la sensibilidad (pedagógica, filosófica, política) necesaria para dar atención a la infancia, la relación de los niños y de los adultos con la infancia, el modo de ejercer el poder del pensamiento para sí y para los otros, la pregunta por el sentido, en la propia actividad filosófica, de reunir la filosofía y la infancia.

En su conjunto, esa experiencia permite pensar que más que un conjunto de habilidades intelectuales, cuerpo de conocimientos o sofisticados instrumentos pedagógicos —y sin que ellos carezcan de valor o sean despreciables— la infancia, y una infancia para la educación, requieren, antes que cualquier otra cosa, de nuestra máxima capacidad de atención, apertura y sensibilidad.

3.6. Infancia en la pedagogía

La pedagogía es un misterio, un rompecabezas, una pregunta. Aun cuando no se la comparta, esta afirmación no es difícil de entender: no hay razones para ser pedagogo. Sólo hay motivos, excusas o necesidades. Es cierto que tampoco hay razones para no serlo y quienes descartan la pedagogía lo hacen más bien a partir de motivos, excusas o necesidades. Esto es también parte del enigma de la pedagogía: la falta de inicios prístinos en sus orígenes y des-orígenes. Es innegable que, al menos desde una de sus infancias, esto es, desde sus comienzos en la misma Grecia que nació la filosofía, la llamada pedagogía occidental mantiene una base irracional. Externa e internamente. Comencemos por el hecho de que los pedagogos eran esclavos. Literalmente. La propia palabra griega lo dice: el *paid-agogos* era el que conducía al niño al lugar donde sería… bueno, digamos, instruido. En otras palabras, el pedagogo no educaba, no instruía, apenas conducía al niño al lugar de instrucción. Sócrates lo dice claramente en el "Alcibíades": "dejamos la educación de los niños en manos de esclavos y la propia existencia de pedagogos, esclavos conductores de niños, es un síntoma inequívoco de que la fuerza de Atenas está acabando o, por lo menos, es ínfima en relación con sus rivales persas o espartanos: es una muestra de que se educa al contrario de lo que se debería educar, que la educación tiene un lugar completamente comprometido en la comunidad política". Tanto lo sabía Platón que muchos diálogos tienen sentido a partir de este déficit educacional en Atenas: la educación no sólo no es cómo debería ser sino que es lo contrario de lo que debería ser. De esta manera, la pedagogía nace en este mundo llamado Occidental: como el triste ejercicio de un esclavo que es conducido a llevar un niño a un lugar donde un tercero, invisible, quiere que lo lleve. Irracionalidad compartida por tres. O por cuatro, si queremos incluir al instructor. O por todos, si lo extendemos al ámbito social que le da lugar y lo reproduce. No hay dudas: en la pedagogía, por lo menos en sus orígenes griegos nadie es dueño de sí.

Claro que las cosas pueden ser diferentes y no es necesario confundir una pedagogía con todas las pedagogías ni una infancia de la pedagogía con todas sus infancias. También puede sospecharse si las cosas son realmente diferentes cuando, en el fondo, algunas relaciones se mantienen y no sólo en la forma, aunque reciban nombres distintos. En todo caso, la pedagogía vive en estado de desafío, el desafío de salir de la esclavitud. No me refiero a abandonar la esclavitud de

los esclavos que los griegos aceptaban ni la tan mentada esclavitud del niño que, sospecho, será siempre al menos en parte una ficción de los adultos, sino que me refiero a abandonar la primera esclavitud, la más difícil, la esclavitud de sí mismo. Esa esclavitud la hemos cargado todos los pedagogos, al menos en el nombre. De modo que, además de un misterio y un desafío, la pedagogía es un desafío por escapar del esclavo que todo pedagogo lleva dentro de sí.

Desde que se inventó la escuela, el pedagogo ya no es sólo un misterio, un enigma, una pregunta y un desafío, sino también la imposibilidad de un círculo cuadrado: educar para la autonomía; aceite en el agua: emancipar el ciudadano; helado caliente: formar para la libertad. Desde la invención de la escuela a la pedagogía la sigue otro signo de puntuación, la interrogación por la naturaleza de la pedagogía se ha convertido en una exclamación por su extrañeza: ¡qué es la pedagogía!, ¡cómo es posible!, ¡cómo! De modo que la pedagogía es también una imposibilidad. Con todo, por el camino de lo imposible se abre una puerta al pensamiento: pensamos porque, cuando, donde, es imposible pensar. Educamos porque, cuando, donde, es imposible educar. La verdadera pedagogía, la que piensa y vale la pena de ser pensada, sólo se relaciona con lo imposible.

La imposibilidad de la pedagogía atraviesa diversos espacios y tiempos. Bastante antes que Freud, Sócrates, infante pedagogo impensable, lo sabía, incluso antes de ser inventadas las escuelas. Tan imposible es la pedagogía, que a Sócrates, el primer pedagogo de verdad, lo mataron. Las razones son muy complejas. Ya en los diálogos se discutía si el filósofo era más peligroso por inútil que por perverso. La condena está llena de motivos que están en la acusación. Entre ellos, el motivo de los motivos: Sócrates debía morir porque, sobre todo, corrompía a los jóvenes. Enseñaba y no era esclavo. De verdad los corrompía. Tradicionalmente se les enseñaba que no sabían y que por eso debían aprender. En el mismo acto de enseñanza se les mostraba que no eran sabios porque no sabían lo que estaban aprendiendo. Sócrates también les enseñaba que no sabían, pero no lo hacía transmitiéndoles un saber y pretendía que aprendieran otra cosa: que del contrario del saber emana todo saber, que la ignorancia no es un defecto sino un exceso. Así, mostraba de otro modo la imposibilidad de la pedagogía: cuando ella es verdadera enseña un imposible, que la ignorancia es un saber, que la ignorancia es, de hecho, el único saber que es necesario saber porque permite saber siempre diferentemente y no sólo

saber lo que ya se sabe. La ignorancia es el doble prepotente de la pedagogía. Por eso tenía razón Sócrates cuando se defendía: nunca fue maestro de nadie; por eso tenían razón los acusadores: debe morir, corrompe a los jóvenes. La pedagogía, una vez más, no sabe de razones.

El caso de Sócrates también enseña que lo que verdaderamente interesa en la pedagogía es quién aprende y no quién enseña. La historia de las ideas pedagógicas y el presente de nuestras instituciones de enseñanza muestra cómo hemos errado el camino: hemos hecho de la pedagogía, sobre todo, una didáctica y no hemos dado atención alguna a la matética. Ni siquiera la sabemos pronunciar. Mucho menos la sabemos pensar. En el mejor de los casos, atendemos a los saberes de la psicología del aprendizaje, pero no hemos casi pensado el aprendizaje desde la filosofía.

En ese sentido, Sócrates también enseña que no hay cómo anticipar, controlar o determinar lo que alguien aprende y los caminos que lo llevan a hacerlo. Una vez más, cuando se aprende de verdad lo que se aprende, cuando se aprende de veras, la pedagogía, como matética, es un misterio, o un imposible. No sabemos para qué se aprende, qué se aprende, cómo se aprende, por qué se aprende. Nunca lo podremos saber. En este sentido, no sólo la pedagogía es imposible sino que también lo es la escuela. Sin embargo, en ese mismo punto la pedagogía y la escuela se vuelven interesantes, cuando dejan aprender sin preocuparse en dirigir lo que se aprende, por qué se aprende, para qué se aprende. ¿Es posible una pedagogía que tenga como principio, como infancia, ese misterio? ¿Puede sostenerse una escuela que hospede esa libertad? ¿Puede la filosofía, como experiencia de pensamiento, jugar algún papel en uno u otro sentido?

Dan ganas de terminar este libro con esas preguntas. Pera recuerdo algo más. Finalmente, el infante Sócrates enseña también que la única pedagogía que vale la pena es la que se aproxima de la vida y la muerte. O para decirlo mejor: la pedagogía, cuando es tomada en serio, es decir, cuando afirma lo imposible, es también matética, aprendizaje, de la vida y de la muerte. Ayuda a vivir y a morir, en su sentido más propio, más vital. También es dadora de vida y de muerte. Exige vida para vivir y muerte para morir. Pero exige también muerte para vivir y vida para morir. Exige vida y muerte del pedagogo y también vida y muerte del mundo. La pedagogía vive de la vida y de la muerte. Deja vivir y morir de verdad, como vale la pena hacerlo.

Como imposible, la pedagogía es infancia. Afirmación de infancia. Vida y muerte de infancia. Sensibilidad de infancia. Experiencia. Creación. Afecto. Trinidad de la pedagogía.

La pedagogía no es un tiempo, un discurso, un saber, un espacio, un lenguaje. La pedagogía es un imposible y, con él, es la mayor de to das las utopías de este mundo: llegar a la infancia. Quién sabe, con la filosofía, en una experiencia de pensamiento podamos asomarnos a la infancia.

3.7. Referencias bibliográficas

El proyecto "Em Caxias a Filosofia en-caixa?!", es una realización del Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), y la Escuela Municipal "Joaquim da Silva Peçanha", en el municipio de Duque de Caxias, Estado de Rio de Janeiro. Tiene una página en Internet (www.filoeduc.org/caxias) donde se describen los fundamentos y modos de trabajo del mismo, se relatan algunas experiencias y funciona un blog con la comunidad escolar.

El autor de "La historia de la búsqueda" es el Subcomandante Marcos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Para los que no lo tienen presente, el EZLN es un grupo insurgente que se levantó en armas contra el gobierno mexicano, en el Estado de Chiapas, el 1º de enero de 1994, día en que México firmaba su adhesión al Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. En marzo de 2001, los zapatistas hicieron una marcha desde Chiapas al Distrito Federal para ganar apoyo a una causa que buscaba el reconocimiento de derechos indígenas inéditos en la historia moderna de México. Mientras una serie de acuerdos eran tratados —según se vio luego, mal tratados— en el congreso, Marcos dio a conocer esta historia en el camino de regreso a Chiapas cuando marzo ya se terminaba. La historia ha sido publicada en varios libros y también se encuentra en Internet. Al mismo tiempo, Marcos ha escrito muchas otras historias sumamente jugosas como "La historia de los espejos", "La historia de los colores", "La historia de las miradas", etcétera, que se encuentran fácilmente entre las publicaciones del EZLN o en diversas páginas en Internet.

De los fragmentos de Heráclito hemos mencionado en el capítulo uno las varias ediciones en castellano y lo mismo hicimos acerca de la *Apología de*

Sócrates de Platón. Del *Así habló Zaratustra* hay varias traducciones recomendables, entre ellas la de Andrés Sánchez Pascual en Alianza (Madrid, colección "Libro del Bolsillo", varias ediciones).

Sobre las cuatro posiciones más habituales para defender la presencia de la filosofía en la escuela: en un texto corto "La filosofía. ¿Para qué sirve?". (La Nación, Buenos Aires, 9 de julio de 1972, Suplemento Cultura, p. 3), J. L. García Venturini sostiene que no sirve para nada; M. Lipman en varios lugares defiende la segunda y tercera posturas ("educar para la democracia" y "formar éticamente"; para la primera, véase el cap. 15, "*The political significance of the inquiring community*", in *Thinking and Education.* (Cambridge: University Press, 1991); para la segunda, véanse los capítulos 12 y 13 de *La filosofía en el aula* (con A. M. Sharp y F. S. Oscanyan, Madrid: Ediciones de la Torre, 1992). Sobre la última alternativa, que une filosofía y mercado, véase por ejemplo, www.filoempresa.com